



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

**ΣΧΟΛΗ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**"Εξερευνώντας τα όρια μεταξύ στρατηγικής και ευσπλαχνικής
ενσυναίσθησης υπό το φιλοσοφικό πρίσμα της
μπατλερικής ηθικής της ευθύνης"**

ΣΤΕΦΑΝΙΑ ΖΟΥΡΛΙΔΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Δρ. ΜΙΧΑΛΙΝΟΣ ΖΕΜΠΥΛΑΣ

ΑΝΟΒΕΡΟ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2016

Εξερευνώντας τα όρια μεταξύ στρατηγικής και ευσπλαχνικής
ενσυναίσθησης υπό το φιλοσοφικό πρίσμα της μπατλερικής ηθικής της
ευθύνης

**Exploring the borders between strategic and compassionate empathy through
the philosophical prism of the Butlerian ethical responsibility**

© 2016 Stefania Zourlidou All Rights Reserved

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου στις
«Επιστήμες της Αγωγής», με κατεύθυνση «Θεωρία της Παιδείας»

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Επίκουρος Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Δρ. Παναγιώτα Χαραλάμπους, Μέλος ΣΕΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Δρ. Αλέξιος Πέτρου, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

.....

Περίληψη

Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση ως Συμφιλιωτική και Αντιρατσιστική Παιδαγωγική απευθύνεται σε ομάδες που βρίσκονται σε ρήξη εξαιτίας κάποιου κοινού τραύματος, με την μία ομάδα να παρουσιάζει ρατσιστική στάση απέναντι στην άλλη εξαιτίας της «προβληματικής γνώσης» που φέρει. Κύριες θεωρήσεις της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης αποτελούν η μη κατηγοριοποίηση των ομάδων (θύτες-θύματα, ρατσιστές-καταπιεσμένους) και η αναγνώριση του συναισθηματικού φορτίου που και οι δύο φέρουν εξαιτίας του κοινού τους τραύματος. Η παρούσα εργασία διερευνά την παιδαγωγική της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης γύρω από δύο άξονες.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τη σχέση της με την Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση βασιζόμενη στο εννοιολογικό πλαίσιο του Maxwell(2008), σύμφωνα με το οποίο η τελευταία αποτελεί ένα γνωσιακό-συναισθηματικό χρώμα με κύριο χαρακτηριστικό τη διάθεση φροντίδας του υποκειμένου προς το αντικείμενο της Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης, προκειμένου να το απαλλάξει από την δύσκολη κατάσταση στην οποία υπόκειται. Είναι η Στρατηγική Ενσυναίσθηση (και) ευσπλαχνική και αν ναι υπό ποιες προϋποθέσεις; Ο δεύτερος άξονας ασχολείται με το ερώτημα κατά πόσο η Στρατηγική Ενσυναίσθηση προϋποθέτει την ηθική ευθύνη, όπως νοηματοδοείται στο έργο της Μπάτλερ(2009) «Λογοδοτώντας για τον Εαυτό». Η Μπάτλερ θεμελιώνει την έννοια της ηθικής, όχι πάνω στην συμπαγή ταυτότητα ενός «διαφανούς» Εαυτού, αλλά στην έκθεση και στην σχέση του Εαυτού με τον Άλλον, η οποία καθιστά τον Εαυτό μερικώς «αδιάφανο» προς τον εαυτό του. Θέτοντας ως συνθήκη έναν ηθικά υπεύθυνο εκπαιδευτικό αναζητείται η γενίκευση της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης σε συγκείμενο ευρύτερο από αυτό της πρωτότυπης διατύπωσης: μπορεί να εφαρμοστεί σε συνθήκες μη κοινού τραύματος και αν ναι υπό ποιες προϋποθέσεις; Τι αλλάζει στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του, αν λάβει υπόψιν ένα ευρύτερο σύνολο παραγόντων (στρατηγικούς, συναισθηματικούς και ηθικούς) κατά την εφαρμογή της εν λόγω παιδαγωγικής;

Τα ευρήματα της εργασίας επιβεβαιώνουν και τις δύο υποθέσεις. Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση είναι ευσπλαχνική ως προς της ομάδα που υπόκειται τον ρατσισμό και στρατηγική προς την άλλη ομάδα, συνυπάρχοντας συμπληρωματικά και αναπόσπαστα η μία με την άλλη: αν δεν υπάρχει η ευσπλαχνική συνιστώσα δεν υποκινείται η στρατηγική και αν δεν υπάρχει η στρατηγική δεν επαληθεύεται η ευσπλαχνική ενσυναίσθηση προς την καταπιεσμένη ομάδα. Τέλος, η Στρατηγική Ενσυναίσθηση προϋποθέτει έναν ηθικά υπεύθυνο

εκπαιδευτικό, ο οποίος υπερνικά την συναισθηματική δυσφορία των ρατσιστικών στάσεων των μαθητών μέσα από την υπομονή, την ταπεινοφροσύνη, τη γενναιοδωρία και την διάθεση συγχωρητικότητας που απορρέουν από την ανάληψη της ηθικής ευθύνης του εαυτού του. Συνεπώς, μέσα από το πρίσμα της μπατλερικής ηθικής της ευθύνης, η παιδαγωγική της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης μεταμορφώνεται σε ένα πεδίο όπου προσφέρει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να επαληθεύσουν και να εγκαινιάσουν την ηθική τους υπευθυνότητα, καθιστώντας πιθανόν αποτελεσματικότερη την αντιρατσιστική της δράση.

Abstract

Strategic Empathy as Reconciliation and Anti-racist Pedagogy refers to groups that remain divided because of a mutual injury, with one group showing racist attitude towards the other as a result of its *troubled knowledge*. The major conditions of Strategic Empathy are the suspension of classifying students into groups (abusers-victims, racists-oppressed) and the acknowledgment of the emotional load that both groups carry as a consequence of their mutual injury. This thesis examines the Pedagogy of Strategic Empathy posing two main questions.

The first research question examines the relation of Strategic Empathy with Compassionate Empathy based on the conceptual framework of Maxwell (2008), according to which the latter is a cognitive-emotional mixture having as distinctive element an attitude of caring of the subject towards the object of Compassionate Empathy, following former's desire to alleviate the latter from the aversive situation it is subject to. Is Strategic Empathy (and) compassionate, and if yes, under which conditions? The second research question investigates whether Strategic Empathy presupposes the ethical responsibility, as it is defined in Butler's philosophical work *Giving an account of oneself* (Butler, 2005). Butler grounds the concept of morality not on a coherent identity of a "transparent" Self, but on the exposure and relation of the Self with the Other, which makes the Self partially "opaque" to its self. Setting as condition an ethical responsible educator, a generalization of Strategic Empathy is sought in a broader context than that of the original formulation: can it be applied when no mutual injury exists, and if yes, under which conditions? What changes are observed in terms of how the educator perceives his/her students, if he/she takes into account a broader set of factors (strategical, emotional and moral) when applying this pedagogy?

The findings of the thesis verify both hypotheses. Strategic Empathy is compassionate towards the group that is subject to racism and strategic towards the other group, coexisting complementary and integrally with each other; if the compassionate component of Strategic Empathy is missing, the strategic one cannot be motivated and if the strategic component is missing, the Compassionate Empathy towards the oppressed group is not validated. Lastly, Strategic Empathy presupposes an ethical responsible educator, who manages to surmount the discomforting emotions coming from students' racist attitudes through patience and a disposition of humility, generosity and forgiveness, all resulted by having taken the ethical responsibility of his/her self. Consequently, the pedagogy of Strategic Empathy through the prism of ethical responsibility transforms to a field that offers both educators and students the

chance to verify (by exercising) and inaugurate their ethical responsibility, making perhaps its anti-racist function more effective.

Περιεχόμενα

| | | |
|---------|--|----|
| 1 | Ο ρόλος της Ενσυναίσθησης στην Αντιρατσιστική Αγωγή: Εισαγωγή | 4 |
| 1.1 | Εισαγωγή | 5 |
| 1.2 | Μια Προσωπική Ιστορία: κίνητρο εργασίας | 7 |
| 1.3 | Εισαγωγή στην Ενσυναίσθηση και την Ηθική Ευθύνη | 10 |
| 1.4 | Φιλοσοφικά Ερωτήματα | 13 |
| 1.5 | Μεθοδολογία | 14 |
| 1.6 | Ερευνητική Συνεισφορά | 17 |
| 1.7 | Ανασκόπηση Επόμενων Κεφαλαίων | 19 |
| 2 | Ρατσισμός, Κοινωνική Ταυτότητα και Στερεότυπα | 21 |
| 2.1 | Στερεότυπα και Κοινωνική Αδικία στην Σχολική Πραγματικότητα | 22 |
| 2.2 | Κοινωνική Ταυτότητα και Στερεότυπα | 24 |
| 2.3 | Ρατσισμός και Στερεότυπα | 28 |
| 2.4 | Σύνοψη Κεφαλαίου | 31 |
| 3 | Διαπολιτισμική και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση | 33 |
| 3.1 | Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | 34 |
| 3.1.1 | Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | 34 |
| 3.1.2 | Κριτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | 36 |
| 3.2 | Αντιρατσιστική Εκπαίδευση | 39 |
| 3.2.1 | Ρατσισμός και Νεορατσισμός | 39 |
| 3.2.2 | Αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης | 42 |
| 3.2.3 | Κριτική της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης: ο Ρόλος των Συναισθημάτων | 44 |
| 3.2.3.1 | Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, Ρατσισμός και Συναισθήματα | 44 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3.2.3.2 | Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης και της Ηθικής της Ευθύνης . . . | 48 |
| 3.3 | Σύνοψη Κεφαλαίου | 50 |
| 4 | Στρατηγική και Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση | 51 |
| 4.1 | Εισαγωγή | 52 |
| 4.2 | Εξερευνώντας τις Συναισθηματικές Γεωγραφίες στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση | 53 |
| 4.3 | Στρατηγική Ενσυναίσθηση | 56 |
| 4.3.1 | Στρατηγικότητα και Ενσυναίσθηση | 56 |
| 4.3.2 | Λαμβάνοντας υπόψιν τις Ανομοιογένειες των Συναισθηματικών Γεωγραφιών | 59 |
| 4.3.3 | Στρατηγική ως Ενεργή Ενσυναίσθηση | 61 |
| 4.3.4 | Σύνοψη και Προκλήσεις | 63 |
| 4.4 | Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση | 65 |
| 4.4.1 | Εισαγωγή | 65 |
| 4.4.2 | Κριτήρια και Συνθήκες Κριτηρίων της Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης | 67 |
| 4.4.3 | Η Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση (ΕΕ) ως Διάθεση Μέριμνας . . . | 71 |
| 4.4.3.1 | Συναισθηματική Διάσταση της ΕΕ κατά τον Μπλουμ . . | 71 |
| 4.4.3.2 | Κριτική Μάξγουελ στη Συναισθηματική Διάσταση της ΕΕ του Μπλουμ | 72 |
| 4.4.3.3 | Συναισθηματική Διάσταση της ΕΕ κατά τον Μάξγουελ . | 73 |
| 4.4.4 | Σύνοψη: η Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση ως Γνωσιακό-Συναισθηματικό Κράμα | 76 |
| 4.5 | Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης | 79 |
| 4.5.1 | Κίνητρο Διερεύνησης | 79 |
| 4.5.2 | Σημεία Τομής και Διαφυγής των εννοιών Στρατηγικής και Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης | 80 |
| 4.5.2.1 | Διερεύνηση Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης προς την ΚΟ ομάδα της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης | 81 |
| 4.5.2.2 | Διερεύνηση Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης προς την ΟΠΓ της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης | 87 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.5.3 | Συμπεράσματα | 91 |
| 4.5.4 | Συνεισφορά ευρημάτων | 94 |
| 4.6 | Σύνοψη Κεφαλαίου | 96 |
| 5 | Στρατηγική Ενσυναίσθηση και Ηθική Ευθύνη | 99 |
| 5.1 | Εισαγωγή | 100 |
| 5.2 | Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της Μπατλερικής Ηθικής της Ευθύνης | 102 |
| 5.3 | Συμπεράσματα Κεφαλαίου και Συνεισφορά Ευρημάτων | 117 |
| 5.4 | Γενική Σύνοψη Εργασίας και Συμπεράσματα | 120 |
| | Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές | 124 |
| | Αγγλικές Βιβλιογραφικές Αναφορές | 139 |

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στον προορισμό ενός ταξιδιού που ξεκίνησα με την έναρξη των σπουδών μου, θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τους συνταξιδιώτες και συμπαραστάτες μου, με τους οποίους πορευτήκαμε μαζί σε αυτό το δημιουργικό μονοπάτι γνώσης και αυτογνωσίας.

Ευχαριστώ τους καθηγητές των θεματικών ενοτήτων ΕΠΑ51 «Εφαρμοσμένη Εκπαιδευτική Έρευνα» και ΕΠΑ 70Κ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Αναλυτικά Προγράμματα», κ.Μιχάλη Μιχαηλίδη και κ.Αριστοτέλη Ζμα αντίστοιχα, για την επίπονη εργασία που κατέβαλαν και κατόρθωσαν να οργανώσουν υψηλού επιπέδου διδασκαλίες, υποστηριζόμενες από εξαιρετικό διδακτικό υλικό. Τις ενότητες αυτές τις παρακολούθησα στην αρχή των σπουδών μου και πιστεύω ότι πολύ με ωφέλησαν, ώστε πλησιάζοντας στο δεύτερο μισό των σπουδών μου, να έχω αρχίσει να ανακαλύπτω την κατεύθυνση που θα ήθελα να πάρω και να βρω ένα αντικείμενο που θα ικανοποιούσε τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις προσωπικές μου ανησυχίες. Για το λόγο αυτό, τους ευχαριστώ θερμά και τους εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου.

Τον κ.Ζεμπύλα, επόπτη της εργασίας αυτής, τον ανακάλυψα μέσα από τα γραπτά του και συγκεκριμένα μέσα από κάποιες ενότητες που περιέχονταν σε κάποιον από τους διδακτικούς τόμους που διανεμήθηκαν κατά την διάρκεια των σπουδών μου από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Προτού τελειώσω την δεύτερη θεματική ενότητα, ήξερα πως με τον άνθρωπο αυτό πολύ θα ήθελα να συνεργαστώ, διότι το βάθος της σκέψης του και η συγκρότηση των ιδεών του γύρω από τον πυρήνα των συναισθημάτων με συγκίνησαν. Ως επόπτης καθηγητής της τρίτης θεματικής ενότητας που παρακολούθησα, ΕΠΑ60 «Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες», υπήρξε εξαιρετικά προσηνής, συνεπής, εμπυχωτής και ιδιαίτερα αναλυτικός και επεξηγηματικός στον σχολιασμό καθεμιάς από τις εργασίες μας, πράγμα που διευκόλυνε την βελτίωση της απόδοσης μου και μου υποκίνησε το ενδιαφέρον για επιλογή διπλωματικής εργασίας αντί θεματικής ενότητας. Ως επόπτης της παρούσας εργασίας, επέδειξε υπομονή και απεριόριστη κατανόηση στις καθυστερήσεις και στις κατά καιρούς «εξαφανίσεις» μου και κάθε φορά που χρειαζόμουν τη γνώμη και τη βοήθεια του, υπήρξε αμέριστος συμπαραστάτης μου. Η εργασία αυτή δεν θα είχε αρχίσει και δεν θα είχε τελειώσει χωρίς τις συμβουλές του και για τον λόγο αυτό τον ευχαριστώ από καρδιάς πολλάκις.

Ο σύζυγος μου θυσίασε πολλές από τις αγαπημένες μας κυριακάτικες βόλτες, αφήνοντας με να ολοκληρώσω αυτό το μεταπτυχιακό. Αυτή τη στιγμή μάλιστα είναι περισσότερο χαρούμενος που το τελείωσα από ότι εγώ! Η αδημονία του με παρακίνησε να εργαστώ σκληρότερα και η υπομονή του με έκανε απλά να τον αγαπήσω περισσότερο. Σταυρή σε ευχαριστώ και καλές μας βόλτες στο εξής!

Στους γονείς μου οφείλω τα πάντα. Καμία σειρά λέξεων δεν βρίσκω αρκετή που να μπορεί να εκφράσει το βάθος της ευγνωμοσύνης μου για αυτούς, κυρίως για τα έμπρακτα παραδείγματα ανθρωπιάς που βίωσα μαζί τους όσα χρόνια μεγαλώναμε μαζί κάτω από την ίδια στέγη. Στις αδερφές μου, Αλεξάνδρα και Δήμητρα, οφείλω άλλα τόσα. Τους ευχαριστώ για αυτό, για τα πάντα και όσα έρθουν.

Στον πατέρα μου,
που πάντα εναρμόνιζε τον βίο του,
σύμφωνα με την αγαπημένη του φράση
«το δίκαιο και το σωστό»
και δεν έπαψε ποτέ,
να πιστεύει ότι
«αύριο κιόλας όλα μπορούν να αλλάξουν»

Στην μητέρα μου,
που μου δίδαξε τι σημαίνει υπομονή,
όταν απορρέει από αγάπη

I speak as an “I”, but do not make the mistake of thinking that I know precisely all that I am doing when I speak in that way. I find that my very formation implicates the other in me, that my own foreignness to myself is, paradoxically, the source of my ethical connection with others

– [Butler](#) (2005, pp. 84)

The secret of justice in love is the annulment of all rights, to which love mutely points

– [Adorno](#) (2005, pp. 165)

Κεφάλαιο 1

Ο ρόλος της Ενσυναίσθησης στην Αντιρατσιστική Αγωγή: Εισαγωγή

He, also, had a mother.

--Fyodor Dostoyevsky,

The House of the Dead

Περιεχόμενα Κεφαλαίου

| | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | Εισαγωγή | 5 |
| 1.2 | Μια Προσωπική Ιστορία: κίνητρο εργασίας | 7 |
| 1.3 | Εισαγωγή στην Ενσυναίσθηση και την Ηθική Ευθύνη | 10 |
| 1.4 | Φιλοσοφικά Ερωτήματα | 13 |
| 1.5 | Μεθοδολογία | 14 |
| 1.6 | Ερευνητική Συνεισφορά | 17 |
| 1.7 | Ανασκόπηση Επόμενων Κεφαλαίων | 19 |

1.1 Εισαγωγή

Έχοντας υπηρετήσει κάποια χρόνια στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θυμάμαι πως μια αγαπημένη μου ερώτηση προς τους μαθητές μου σε στιγμές που χάνονταν οι ισορροπίες μεταξύ τους και μεταξύ μας ή άλλες φορές, κυρίως στο λύκειο, όταν έβλεπα ότι είχαν χάσει το νόημα της αναγκαιότητας της συμμετοχής τους σε αυτό και έδειχναν ότι αδημονούσαν πως και πως να τελειώσει και να μην χρειαστεί τον επόμενο Σεπτέμβρη να ξαναέρθουν σε αυτό, ήταν, αν έχουν σκεφτεί ποτέ τον λόγο για τον οποίο έρχονται στο σχολείο. Περιέργως, η επικρατέστερη πρώτη μη σαρκαστική απάντηση που έδιναν οι μαθητές και από τις δυο βαθμίδες ήταν κοινή και μάλιστα διατυπωμένη με τον ίδιο ακριβώς τρόπο: «για να γίνουμε άνθρωποι»(;). Το ερωτηματικό μπορεί να υπήρχε ή να μην υπήρχε, όταν όμως υπήρχε, δήλωνε έναν δισταγμό, που μπορεί είτε να προερχόταν από την έκφραση μιας άποψης που δεν ξέρανε αν ήταν σωστή (σχετικά με αυτό που περίμενα να ακούσω ως απάντηση από αυτούς), είτε δεν ήταν σίγουροι προσωπικά αν τελικά έρχονται στο σχολείο (και) για τον λόγο αυτό. Με ή χωρίς ερωτηματικό, το ζήτημα είναι πως ακόμα και αν το σχολείο δεν είχε καταφέρει να τους πείσει εντελώς για τον ανθρωποκεντρικό του χαρακτήρα και τον προσορισμό του να διαπλάθει ηθικά και κοινωνικά ευαίσθητους ανθρώπους, δεν παραγνώριζαν την παράμετρο αυτήν ή τουλάχιστον όχι ακόμα.

Από την άλλη πλευρά, σε στιγμές εργασιακής εξουθένωσης και κυρίως σε φάσεις απογοήτευσης μετά από αυτο-αξιολόγηση της δουλειάς μου ως προς τον αντίκτυπο που έχει στους μαθητές, κάνοντας την ίδια ερώτηση στον εαυτό μου, γιατί άραγε κάνω αυτήν την δουλειά, έδινα και γω ομοιόμορφη απάντηση, αλλά με αβεβαιότητα για το αν κατόρθωνα να επιτύχω έστω και μερικώς τον στόχο μου, σε ένα σχολικό περιβάλλον που οι εκπαιδευτικοί μονίμως κυνηγούν την ύλη, προγραμματίζουν και επαναπρογραμματίζουν την, λόγω των αστάθμητων περιστατικών που σχεδόν κάθε χρονιά συμβαίνουν. Για το λόγο αυτό, ένιωθα πως η συμμετοχή μου σε προγράμματα αγωγής υγείας και διαπολιτισμικές δράσεις εμβόλιμες εντός του σχολικού προγράμματος, αποκαθιστούσε κατά κάποιο τρόπο την πίστη μου στον προσωπικό μου στόχο, μιας και πάντοτε υπήρχαν μαθητές που επιβεβαίωναν με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές ότι η παιδεία είναι συνώνυμη της ελπίδας ότι ο κόσμος αυτός μπορεί να αλλάξει και να γίνει καλύτερος. Τουλάχιστον

αυτή συνεχίζει να είναι η προσωπική βιωματική μου άποψη σχετικά με την πηγή άντλησης χαράς και κινήτρων ενός εκπαιδευτικού για να συνεχίσει να ασκεί ένα επάγγελμα, που δεν είναι καθόλου εύκολο.

Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, μέρος του οποίου αποτελεί και η παρούσα εργασία, μεγάλωσε τα ερωτηματικά και τις απορίες μου κυρίως γύρω από έναν και μοναδικό άξονα που με απασχόλησε ως εκπαιδευτικό και με απασχολεί ως άτομο μέχρι και σήμερα: πως αλλάζει κανείς και γίνεται καλύτερος άνθρωπος, ποια εμπόδια παρεμβαίνουν στην διαδικασία αυτή, τι δεν μας αφήνει να αλλάξουμε, τι μας επιστρέφει εκεί όπου ξεκινήσαμε και πως η προσωπική αλλαγή ή μη αλλαγή μας, συνδέεται με τις τάσεις της κοινωνίας σήμερα, να είναι άδικη, αντικοινωνική και διαιρεμένη, εξετάζοντας τη σχέση αυτή αμφίδρομα. Στο συγκείμενο της μεταστροφής των πεποιθήσεων και αντιλήψεων που φέρει κανείς για άλλες ομάδες, οι ιδέες της Αντιρατσιστικής Αγωγής μου κέντρισαν ιδιαίτερα τον ενδιαφέρον, από την άλλη όμως, η εμπειρία μου σε σχετικές δράσεις μέσα στο σχολείο, μου έδειχνε πως ακόμα και μια πλήρης εναρμονισμένη δραστηριότητα με τις αρχές της Αντιρατσιστικής Αγωγής και υλοποιημένη με υψηλό βαθμό οργάνωσης, συχνά δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Προσωπικά βιώματα, τα οποία περιγράφονται στην επόμενη ενότητα, με οδήγησαν περαιτέρω να διερευνήσω την ιδέα της ενσυναίσθησης, η οποία γενικώς θα μπορούσε να οριστεί ως η συναισθηματική διάθεση φροντίδας για ανακούφιση του άλλου από τα προβλήματα που βιώνει, ως δηλαδή εμπειρία ανθρωπιάς, επιστρέφοντας με τον τρόπο αυτό στον «έναν και μοναδικό άξονα μου».

Συνεπώς, το κύριο ερώτημα που συνοψίζει τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και τα οποία διατυπώνονται στην ενότητα 1.4, είναι, πως θα μπορούσε η ενσυναίσθηση να υποστηρίξει τους στόχους της αντιρατσιστικής αγωγής και να συμπεριληφθεί στις στρατηγικές με τις οποίες επιδιώκει η τελευταία να άρει τον ρατσισμό και τις διακρίσεις; Για παράδειγμα, έχει νόημα να υποκινούμε και να διαπλέκουμε συναισθηματικές και νοητικές διεργασίες στην παιδαγωγική πράξη της Αντιρατσιστικής Αγωγής, ώστε τα παιδιά να βιώνουν την πράξη αυτή όχι μόνο ως μια πνευματική δραστηριότητα σύνθεσης και ανταλλαγής επιχειρημάτων, αλλά ως μια ψυχική εμπειρία που υποκινεί την δράση τους για την πραγμάτωση των πανανθρώπινων αξιών της αντιρατσιστικής αγωγής; Μια κριτική παιδαγωγική που εμπλέκει και το μηχανισμό της ενσυναίσθησης μπορεί άραγε να χειριστεί αποτελεσματικότερα το πρόβλημα του ρατσισμού σε σχέση με την κλασική προσέγγιση

που προτείνει η κριτική παιδαγωγική και αν ναι με ποιους τρόπους; Στην επόμενη ενότητα περιγράφεται μια προσωπική ιστορία, την οποία ανακάλεσα σε στιγμή που αναζητούσα τι είναι αυτό το οποίο «λείπει» από την αντιρατσιστική αγωγή και συνεπώς στάθηκε ως κίνητρο της παρούσας εργασίας.

1.2 Μια Προσωπική Ιστορία: κίνητρο εργασίας

Μεγάλωσα σε μια οικογένεια, στην οποία η ενσυναίσθηση γινόταν σε κάθε απρόοπτη και μη περίπτωση κάτι περισσότερο από εμφανής και δεν αφορούσε αποκλειστικά και μόνο τα μέλη της και το κοντινό της περιβάλλον (φίλους, συγγενείς, κτλ). Από μικρή θυμάμαι τον πατέρα μου, να αγοράζει κάθε είδους αντικείμενα από πλανόδιους πωλητές, στην πλειοψηφία τους αλλοδαποί ή αθίγγανοι, μόνο και μόνο για τους «ενισχύσει λιγάκι». Η μητέρα μου παραπονιόταν ότι το σπίτι έχει γεμίσει άχρηστα αντικείμενα, αντιπροτείνοντας του αντί να αγοράζει αυτά τα οποία πουλάνε, απλά να τους δίνει χρήματα. Ο πατέρας μου επέμενε λέγοντας «θα τους προσβάλουμε τους ανθρώπους, δεν μας ζητήσανε χρήματα, μικροεμπόριο κάνουν». Το μόνο σίγουρο είναι πως για τα επόμενα πενήντα χρόνια δεν θα ξεμείνουμε ποτέ από αρωματικά αυτοκινήτου, αναπτήρες, σπέρτα, φακούς, κομπολόγια, κάλτσες, κορδόνια, βότανα, ηλεκτρικές μυγασκοτώστρες, ραδιοφωνάκια, χαρτομάντιλα, cd's και κολόνιες!

Ακόμα πιο ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως ο πατέρας μου δεν στεκόταν μόνο στην αγορά των αντικείμενων προς πώληση, αλλά έπιανε και κουβέντα με τους μικροπωλητές, τις περισσότερες φορές με τη βοήθεια νοηματικής γλώσσας, καθώς οι τελευταίοι δεν μιλούσαν ελληνικά. Η υπόλοιπη οικογένεια ως αυτόπτες σε σχετικά περιστατικά, συχνά αισθανόμασταν άβολα με το σκηνικό το οποίο λάμβανε χώρα σε δημόσιους χώρους (καφετερίες, εστιατόρια) όπου γύρω μας είχαμε κόσμο και μας παρακολουθούσε, και επιταχτικά τον παροτρύναμε να τελειώνει τις συζητήσεις. Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι πως μέσα από μια τέτοια ευτράπελη ή ιδιότυπη επικοινωνία, έβλεπε κανείς μια ραγδαία μεταστροφή της διάθεσης των ανθρώπων αυτών, οι οποίοι ενώ αρχικά μας πλησίαζαν με συστολή, στη συνέχεια χαμογελούσαν, έψαχναν να βρουν λέξεις να βοηθήσουν την επικοινωνία και γενικώς δημιουργούνταν άνευ αφορμής ένα κλίμα εύθυμο και ξεκαρδιστικό, ειδικά όταν ο

υποψήφιος αγοραστής ανέσυρε τα αγγλικά του από το χρονοντούλαπο των γυμνασιακών του χρόνων, που όλοι μας (εμείς και ακόμα περισσότερο οι γύρω μας) τελικώς πολύ το ευχαριστιόμασταν.

Πιο άραγε όμως είναι το κίνητρο μιας τέτοιας συμπεριφοράς; Την απάντηση μού την έδωσε κάποια στιγμή ο ίδιος, όταν στο κλείσιμο μιας παρόμοιας συνδιαλλαγής και έχοντας φύγει ο πωλητής, μονολόγησε λέγοντας «τα έχουμε ζήσει και εμείς αυτά, να πιέζεσαι και να αγωνιάς να βγάλεις το μήνα και από πουθενά να μην έρχεται βοήθεια, ούτε καν από τους γονείς». Γνωρίζοντας τα δύσκολα παιδικά του χρόνια και τον αγώνα του ως ένα παιδί που κατέβηκε στην Αθήνα από την επαρχία για να σπουδάσει χωρίς την παραμικρή βοήθεια από το σπίτι, θα ερμήνευα την ανθρωπιστική στάση που είχε υιοθετήσει μετέπειτα ως στάση ζωής και την οποία εφάρμοζε και εφαρμόζει ως κανόνα απέναντι σε κάθε πρόσωπο με το οποίο κοινωνικά συναλλάσσεται, ως ανθρωπιστική πράξη υποκινούμενη από τον εγγενή μηχανισμό της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον τελευταίο, το άτομο βιώνει συναισθήματα τα οποία συναισθάνεται ότι βιώνει κάποιος άλλος (στην προκειμένη περίπτωση «ανα»βιώνει ο συναισθητής με διαμεσολάβηση τρίτου κάτι που στο παρελθόν έχει βιώσει ο ίδιος προσωπικά) και αναλαμβάνει δράση για να ελαφρύνει το έξωθεν πρόσωπο από την δυσχερή κατάσταση στην οποία βρίσκεται.

Η περίπτωση ενσυναίσθησης στην οποία αναφέρομαι, άρχισε να μοιάζει αντιφατική, όταν αντιλήφθηκα ότι ο πατέρας μου δεν συναισθανόταν μόνο αδύναμες ομάδες σαν αυτές τις οποίες περιέγραφα παραπάνω, αλλά έδειχνε και μια ιδιότυπη κατανόηση προς τα συναισθήματα και τις στάσεις των ατόμων που θεωρούσαν πως οι ομάδες αυτές είναι επικίνδυνες και επιβλαβείς για το κοινό καλό. Δεν ήταν λίγοι εκείνοι που συχνά είχαν έρθει σε αντιπαράθεση με τον ίδιο, θεωρώντας πως οι ομάδες τις οποίες ευνοεί βλάπτουν την οικονομία της χώρας, διότι δεν αποδίδουν από τα κέρδη τους φόρο στο κράτος και αποτελούν κακοποιά στοιχεία που πίσω από τις εκ πρώτης όψεως ταπεινές επαγγελματικές δραστηριότητες τους κρύβονται παράνομα κυκλώματα, η δράση των οποίων βλάπτει το κοινό καλό. Στην προσπάθεια τους μάλιστα να ενισχύσουν τις θέσεις τους εντός της αντιπαράθεσης, γενίκευαν περιστατικά στα οποία είχαν ενεπλαχεί άλλοι αλλοδαποί, για να καταλήξουν λέγοντας πως «όλοι οι μετανάστες είναι ίδιοι». Περιέργως, η αντίδραση του πατέρα μου ήταν ήπια, δεδομένου πως ο ίδιος έμπρακτα υποστήριζε τις ομάδες αυτές. Ξεκινώντας να απαντά με φράσεις όπως «σε καταλαβαίνω», και «εν μέρει έχεις δίκιο», ξετυλιγόταν μια

συζήτηση, η οποία ενώ είχε ξεκινήσει ως αντιπαράθεση, κατέληγε σε ένα διάλογο που εντοπίζονταν κοινά σημεία συμφωνίας και διαφωνίας. Οι διαφωνίες πάντα εντοπίζονταν στη γενίκευση της παραβατικής-παρασιτικής συμπεριφοράς και στην παράβλεψη των αιτιών (μεταξύ άλλων η κρατική αδράνεια και η αναποτελεσματικότητα των κοινωνικών υπηρεσιών) που ωθούν κάποια από τα μέλη των ομάδων αυτών να παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο μοτίβο αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Από την άλλη εγώ, ως χαρακτήρας περισσότερο παρορμητικός σε θέματα που θίγουν την ανθρώπινη υπόσταση και αξιοπρέπεια (βλ. ρατσισμός) με άλλοθι τις στερεοτυποποιημένες απεικονίσεις ομάδων και τον φόβο της μη διατάραξης της προσωπικής ευημερίας και της αφελούς φιλησυχίας εντός του οικογενειακού μπαξέ, αναρωτήθηκα κατά πόσο μια τέτοια στάση κρίνεται δόκιμη απέναντι σε άτομα που ευθαρσώς ή μετριοπαθώς διατυπώνουν ρατσιστικές θέσεις. Διευκολύνει απλά τον διάλογο επειδή αποσβένει εξ αρχής την εχρηκτικότητα που πυροδοτείται όταν η βάση του είναι εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις ή μπορεί ουσιαστικά να βοηθήσει στην κριτική επεξεργασία και στην αναθεώρηση των ρατσιστικών πεποιθήσεων;

Οι εμπειρίες μου πάντως με τον κόσμο έξω από την οικογένεια μου, έρχονταν πάντα σε αντίφαση με το πρότυπο στάσης απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό το οποίο αντιπροσώπευαν οι δύο μου γονείς. Ως μαθήτρια θυμάμαι αρκετά περιστατικά διακρίσεων έναντι συμμαθητών μου που ανήκαν σε αδύναμες κοινωνικά ομάδες: υπερβάλλουσες ποινές, φυσικοποίηση των χαμηλών επιδόσεων τους («η τάδε ομάδα αλλοδαπών μαθητών δεν τα παίρνει τα γράμματα»), εκδήλωση χαμηλών προσδοκιών για την πρόοδο τους, αδυναμία υποστήριξης τους με φροντιστηριακά μαθήματα όταν οι οικογένειες των υπόλοιπων μαθητών μπορούσαν ιδιωτικά να τα χρηματοδοτούν, κ.α. Αργότερα, ως εκπαιδευτικός πια, παρατηρούσα ότι οι ίδιες συνθήκες ανισοτήτων συνέχιζαν να διαβιούν στο σχολείο, μόνο που με την οικονομική κρίση η συχνότητα εκδήλωσης περιστατικών ρατσιστικού λόγου και πράξεων αυξήθηκε. Ρατσιστικές εκρήξεις από ημεδαπούς μαθητές με αφορμή θέματα που σχετίζονταν με την αδικία, τον ρατσισμό, την δημοκρατία, τους ξένους, την παγκοσμιοποίηση, την οικονομική κρίση, την ιστορία, εθνικά θέματα, κ.α. εν μέρει αποδείκνυαν πως το εθνικοκεντρικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούτσου & Ασκούνη (2011) · Δραγώνα & Φραγκουδάκη (1997)· Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994)) έχει αποδώσει άριστα στον τομέα αυτό. Κάπως έτσι λοιπόν, προέκυψε η απορία μου,

για το ρόλο που μπορεί να παίξει η ενσυναίσθηση στην αντιρατσιστική αγωγή. Κάτω από ποιες συνθήκες άραγε μπορεί η ενσυναίσθηση να προκαλέσει τριγμό στο οικοδόμημα των αντιανθρωπιστικών πεποιθήσεων; Με άλλα λόγια, πως θα μπορούσε η παιδεία με «ενσυν-αισθητικές» επεμβάσεις να «ομορφύνει» τους μαθητές, αναμορφώνοντας τους σε ανθρωπινότερες, σχεπτόμενες και σχεσιακές¹ οντότητες;

1.3 Εισαγωγή στην Ενσυναίσθηση και την Ηθική Ευθύνη

I talk about empathy because that is what clowning is about.

Boby Berky, clown (Berky & Barbre, 2000)

Σε μια συνέντευξη, ο κλόουν **Bob Berky** (Berky & Barbre, 2000) ρωτάται σχετικά με την παρομοίωση που χρησιμοποιεί για να περιγράψει τη δουλειά του ως κλόουν, και συγκεκριμένα τον τρόπο που χρησιμοποιεί για να προσεγγίσει το κοινό του και να το πείσει να ξεπεράσει τον ενδοιασμό του και να ανέβουν μαζί στην σκηνή. Για τον Berky η πράξη της προσέγγισης δεν είναι τίποτα άλλο από πράξη ενσυναίσθησης. Κατά τα λεγόμενα του, σε αντίθεση με το θέατρο, όπου ο ηθοποιός βρίσκεται πάνω στην σκηνή υποδυόμενος έναν χαρακτήρα και δεν εμπλέκει τον κοινό με τα δρώμενα του, ο κλόουν πρέπει να επικοινωνήσει μαζί του και για να το κάνει αυτό κατεβαίνει από την σκηνή και πάει και βρίσκει ο ίδιος το κοινό εκεί που αυτό βρίσκεται. Κατά τον ίδιο, διαφορετικά δεν μπορεί να λειτουργήσει μια τέτοια επικοινωνία. Για παράδειγμα, αν απευθυνόταν σε κάποιον από το κοινό από το βήμα της σκηνής, συνεχίζει ο Berky, λέγοντας του ‘γεια σου, είμαι εδώ πέρα, θέλω να έρθεις πάνω στη σκηνή’, το πιθανότερο είναι ότι θα του απαντούσε ‘δεν ξέρω πως να σαρφαλώσω τέτοιο βουνό’, και θα είχε δίκιο, γιατί δεν θα είχε δει προηγουμένως πως ανεβαίνει ο κλόουν στη σκηνή, αφού ο τελευταίος δεν θα την είχε κατέβει προηγουμένως για να χρειαστεί ύστερα να την ανέβει. Αντί για αυτό, κατεβαίνει από τη σκηνή και τον

¹Ο όρος «σχεσιακός» εδώ χρησιμοποιείται ως αντιδιαστολή με τον όρο αυτόνομος και έχει ως πλαίσιο αναφοράς το «σχεσιακό ον» της Μπάτλερ(2009, σελ.37), ‘του οποίου οι πρώιμες και πρωτογενείς σχέσεις δεν είναι πάντα προσπελάσιμες απο την συνειδητή γνώση’ και σχετίζεται με την κοινωνική φύση του ανθρώπου να συνάπτει δεσμούς με άλλους ανθρώπους. Η ‘αδιαφάνεια’ του εαυτού αποτελεί παραδόξως υπό αυτή την έννοια, την συνθήκη κάτω από την οποία μπορούμε να συνάπτουμε κάποιες από τις σημαντικότερες ηθικές σχέσεις και δεσμούς μας. Περισσότερα για το θέμα του ‘σκοτεινού’, ‘αδιαφανούς’ εαυτού ακολουθούν στο Κεφάλαιο 5.

πλησιάζει λέγοντας του ‘είμαι και εγώ ένας από έσας και θέλω να έρθεις μαζί μου πάνω στη σκηνή’. Με τον τρόπο αυτό ανεβαίνουν τελικά και οι δυο στη σκηνή, όπου και εκεί πάνω κανένας συμμετέχοντας δεν αφήνεται να κάνει κάτι μόνος του χωρίς να το έχει κάνει πρώτα ο ίδιος ο κλόουν. Μια τέτοια ενέργεια, συνεχίζει ο **Berky**, δεν προσπαθεί να φέρει τον άλλον σε αμηχανία, αλλά να τον προσκαλέσει. Τον προσκαλεί σε συμμετοχή με το να είναι μαζί στη σκηνή, αντί απλά να είναι (να βρεθεί) στη σκηνή. Και αυτή η πράξη «πρόσκλησης» στο να είναι μαζί για τον **Berky**, δεν είναι τίποτα άλλο από ενσυναίσθηση.

Στο ιατρικό συγκείμενο, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως μια πράξη ορθής αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου, χωρίς να αντιμετωπίζει ο ίδιος την ίδια κατάσταση (**Markakis et al., 1999, cited by Romm, 2007**). Σε βιολογικό επίπεδο, η ικανότητα αυτή του ανθρώπου να αποκτά γνώση της χαράς ή του πόνου κάποιου τρίτου, σαν να ήταν δικά του τα συναισθήματα αυτά, σχετίζεται με τους κατοπτρικούς νευρώνες (*mirror neurons*) και δεν αφορά μόνο τα δύο αναφερόμενα συναισθήματα, αλλά επίσης την ντροπή, την ενοχή, την υπερηφάνεια, την αμηχανία, κ.α. Μάλιστα εξαιτίας του γεγονότος ότι το ίδιο φαινόμενο εμφανίζεται και στα ζώα, ενισχύεται περαιτέρω η άποψη ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική λειτουργία που υποστηρίζει την ζωή και δεν είναι θρησκευτικό ή κοσμικό επινόημα για να καταπιέζει κυρίαρχα ή πολεμοχαρή ένστικτα (**Dolby, 2013**).

Ο **Zembylas (2013b)** επίσης αναφέρει, ότι γενικά ο ορισμός της ενσυναίσθησης παραμένει μη πλήρως ή ακριβώς εξακριβωμένος, καθώς εξακολουθεί να είναι ασαφές πως διαφέρει από συναφείς έννοιες, όπως είναι η συμπόνια και η διυποκειμενικότητα (*intersubjectivity*), και συχνά ο όρος ενσυναίσθηση χρησιμοποιείται από κάποιους μελετητές για την ίδια έννοια που για κάποιους άλλους αντιπροσωπεύει η συμπόνια. Ο ίδιος, αναφερόμενος στην δυσκολία να συναισθανθούν μεταξύ τους πολιτικά συγκρουόμενες ομάδες (βλ. παράδειγμα Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων μαθητών), κάνει λόγο για την ανάγκη μιας συμφιλιοτικής ενσυναίσθηση (*reconciliatory empathy*), που βασίζεται στην διαπίστωση ότι ο άλλος είναι σαν και εμένα, μοιράζεται την ίδια ανθρωπινότητα με εμένα και για το λόγο αυτό οφείλω να επανασυστήσω τη σχέση μου μαζί του.

Στο συγκείμενο της αντιρατσιστικής ενσυναίσθησης, ο ίδιος ερευνητής εξετάζει περαιτέρω τον ρόλο της ενσυναίσθησης στην επικοινωνία υποκειμένων προσκείμενων σε διαφορετικές ομάδες (**Zembylas, 2010**), προτείνοντας παιδαγωγικές συμφιλίωσης (*reconciliation pedagogy*).

gies), και αργότερα την στρατηγική ενσυναίσθηση (Zembylas, 2012), ως μέσο διάνοιξης ενός ανοιχτού χώρου αλληλεπιδρώντων συναισθημάτων, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό να ακούσει ο ένας τον άλλον, αποκαλύπτοντας ο καθένας τα συναισθήματα που τον διακατέχουν πάνω σε θέμα που τους φέρνει σε αντιπαράθεση. Συνευρισκόμενα τα συναισθήματα των μαθητών στον ίδιο χώρο, διατυπωμένα ελεύθερα και χωρίς το φόβο να κριθούν ως μη αποδεκτά (π.χ. ως ρατσιστικά), ανοίγουν το παράθυρο του κριτικού διαλόγου των πεποιθήσεων και των λόγων που κρύβονται πίσω από τα συναισθήματα αυτά (τι τα προκαλεί δηλαδή), επιτρέποντας την αναμέτρηση των επιχειρημάτων, τα οποία επί ίσοις όροις πλέον μπορούν να αναμετρηθούν. Παραβλέποντας τα συναισθήματα που υποκινεί ένα συγκεκριμένο ζήτημα και αποκλείοντας *a priori* από το διάλογο εκείνες τις απόψεις που είναι συνυφασμένες με συναισθήματα αντίθετα με αυτά της πλειοψηφίας ή με αυτά που κοινωνικά και ηθικά υπαγορεύονται (π.χ. ισότητα και σεβασμός στο διαφορετικό), σφραγίζεται η δίοδος επικοινωνίας των δύο πλευρών, αφήνοντας εξώ από την πόρτα την ευκαιρία η μια πλευρά να δει έξω από αυτά που βλέπει ή έχει μάθει να βλέπει η ίδια.

Το ερώτημα που εγείρεται τότε είναι με ποιο τρόπο η στρατηγική ενσυναίσθηση αντιπαρέρχεται τον ύψαλο της αποδεκτότητας και ανοικτότητας αντιθετικών συναισθημάτων προσκαλώντας να παρεβρεθούν στον ίδιο χώρο συναισθήματα περισσότερο και λιγότερο αποδεκτά, είτε από πλευράς αριθμητικής πλειοψηφίας είτε κοινωνικής και ηθικής αποδοχής; Με άλλα λόγια, τι προϋποθέτει μια τέτοιου είδους πρόσκληση; Τι καθιστά την ενσυναίσθηση στρατηγική και σε τι διαφέρει από την απλή ενσυναίσθηση, όπως εννοιολογικά ορίζεται από άλλους μελετητές; Ποιες ηθικές παραδοχές επιτρέπουν μια τέτοιου είδους συγκατάβαση απέναντι σε μια πρόσκληση συνεύρεσης ρατσιστικών και μη απόψεων στην ίδια σκηνή; Πως ο εκπαιδευτικός ως ένας συναισθητής-κλόουν μπορεί να κατέβει το «βουνό» που περιγράφηκε νωρίτερα από τον Berky και να ζητήσει από τους μαθητές του να ανέβουν μαζί στη σκηνή και να εκθέσουν τον εαυτό τους, καταθέτοντας ελεύθερα τα συναισθήματά τους;

Το ζήτημα του τι είναι αποδεκτό και τι καθιστά κάτι αποδεκτό αποτελεί ένα μεγάλο κεφάλαιο των κοινωνικών και φιλοσοφικών σπουδών και τα τελευταία χρόνια ο διάλογος πάνω σε αυτό βρίσκεται σε αναζωπύρωση. Η παρούσα εργασία, επιδιώκοντας να απαντήσει τα παραπάνω ερωτήματα στα πλαίσια της διερεύνησης των συναισθημάτων που εκφράζονται

σε ένα διάλογο ή ένα ντιμπέι εντός της σχολικής τάξης με θέμα τον ρατσισμό ή με αφορμή ένα πραγματικό ρατσιστικό περαστικό εντός του σχολείου, μελετά την έννοια της ηθικής της ευθύνης, όπως την διατυπώνει η [Butler \(2005\)](#), η οποία εξηγεί γιατί παρά τα εμπόδια που έχει το ανθρώπινο υποκείμενο να λογοδοτεί για τις πράξεις του, τελικώς φέρει ευθύνη και μάλιστα η ευθύνη αυτή καθιστά τα υποκείμενα ανθρωπινότερα. Στην ενότητα που ακολουθεί συνοψίζονται τα φιλοσοφικά ερωτήματα τα οποία θέτει η παρούσα εργασία και των οποίων πηγή αποτέλεσαν οι συλλογισμοί που διατυπώθηκαν στην παρούσα παράγραφο.

1.4 Φιλοσοφικά Ερωτήματα

Το θέμα του ρατσισμού, των διαπλεκόμενων συναισθημάτων και πιο συγκεκριμένα της ενσυναίσθησης, παρουσιάζουν ποικίλους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να συνεξεταστούν σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί πως θα μπορούσε η αντιρατσιστική εκπαίδευση να κοινωνήσει τα μέσα επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών ομάδων που προσφέρει η ενσυναίσθηση, μέσω του διαύλου συναισθηματικής επικοινωνίας που διανοίγει μεταξύ δύο πλευρών: μιας που υποφέρει και μιας που μπαίνει στην θέση της πρώτης και την συναισθάνεται. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, έχοντας ως αφετηρία την εργασία του [Zembylas \(2012\)](#) και επιχειρεί να απαντήσει δύο ερωτήματα:

1. Επειδή η ενσυναίσθηση, όπως επίσης αναφέρθηκε στην παράγραφο [1.3](#), από ερευνητική εργασία σε εργασία παρουσίαζε διαφοροποιήσεις ως προς τα σημαινόμενα της, ο [Maxwell \(2008\)](#) όρισε το εννοιολογικό πλαίσιο της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης (*compassionate empathy*), σε μια προσπάθεια να συγκεντρώσει τα χαρακτηριστικά του τύπου ενσυναίσθησης εκείνου που γενικά και ειδικά διαφέρει από την έννοια της συμπάθειας ή συμπόνιας (*sympathie*) και συχνά εσφαλμένα λαμβάνεται ως συνώνυμη της ενσυναίσθησης (*empathy*). Βασικό χαρακτηριστικό της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης είναι η κινητοποίηση του συναισθητή να δράσει προς την κατεύθυνση να απαλλάξει ή να αλαφρύνει το πρόσωπο ή την ομάδα την οποία συναισθάνεται, από το πρόβλημα που τον/την ταλανίζει. Συναφή εννοιολογική διάκριση κάνει και η

Boler (1997) διακρίνοντας την ενεργή από την παθητική μορφή ενσυναίσθησης. Το πρώτο ερώτημα της παρούσας εργασίας διερευνά λοιπόν, κατά πόσο η στρατηγική ενσυναίσθηση είναι και ευσπλαχνική και υπό ποιες συνθήκες μπορεί να κατασταθεί ενεργή.

2. Το δεύτερο σκέλος, ασχολείται με το ερώτημα κατά πόσο η στρατηγική ενσυναίσθηση προϋποθέτει την ηθική ευθύνη, όπως νοηματοδοείται στο έργο της **Butler (2005, και Μπάτλερ, 2009, ελλην. μεταφ), «Giving an account of oneself- Λογοδοτώντας για τον Εαυτό»**. Η Μπάτλερ θεμελιώνει την έννοια της ηθικής, όχι πάνω στην συμπαγή (*coherent*) ταυτότητα ενός διαφανούς Εαυτού, αλλά στην έκθεση και στην σχέση του Εαυτού με τον Άλλον, με τον τελευταίο να αναγνωρίζεται ως μια οντότητα που δεν παραμένει πάντα ίδια, δεν έχει δηλαδή συμπαγή και αμετάβλητα χαρακτηριστικά στο χρόνο. Το να αναγνωρίσει κανείς τον Άλλον ως ρευστή οντότητα, σύμφωνα με την Μπάτλερ απαιτεί ένα είδος υπομονής (**Butler, 2005, σελ. 42**) απέναντι του, η οποία αναστέλλει την προσδοκία να ευθυγραμμίζεται ο Άλλος με συγκεκριμένες νόρμες, κάτι που τελικώς αίρει την άσκηση ηθικής βίας. Άραγε η στρατηγική ενσυναίσθηση, στα πλαίσια της αντιρατσιστικής αγωγής, που επιδιώκει διατομική ή διομαδική επικοινωνία μεταξύ συναισθηματικά απομακρυσμένων πλευρών, προϋποθέτει την ηθική ευθύνη, όπως ευρηματικά την έχει σκιαγραφήσει η Μπάτλερ; Ένας στρατηγικά συναισθητής πρέπει απαραίτητα να είναι και μια ηθική οντότητα που μπορεί να λογοδοτεί για τις πράξεις του παρά το γεγονός ότι παραμένει αδιάφανη ως προς τον εαυτό της; Ή διαφορετικά, ένας που δεν είναι ηθικά υπεύθυνος μπορεί να είναι στρατηγικά συναισθητής;

1.5 Μεθοδολογία

Το πρώτο ερώτημα, όπως διατυπώθηκε στην ενότητα 1.4, αναφέρεται σε δύο έννοιες, την στρατηγική και την ευσπλαχνική ενσυναίσθηση, και εξετάζει τα σημεία στα οποία η πρώτη συγγενεύει με την δεύτερη: είναι η στρατηγική ενσυναίσθηση φιλεύσπλαχνη; πάντα ή υπό προϋποθέσεις; και αν υπό προϋποθέσεις, ποιες είναι αυτές; Σημεία αναφοράς και εκκίνησης της διερεύνησης αποτελούν οι ορισμοί των δύο εννοιών, με στόχο την ανίχνευση

ση θεωρητικών συσχετίσεων μεταξύ τους, η οποία τουλάχιστον κατά την προσωπική μου γνώση όπως αυτή διαμορφώθηκε από την βιβλιογραφική επισκόπηση που διεξήγαγα, δεν έχει μελετηθεί μέχρι τώρα. Οι θεωρητικές συνδέσεις εννοιών και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι επίσης σημαντικό να αποκαλύπτονται κατά την κριτική επισκόπηση ποιοτικών μελετών, προκειμένου να παράγεται μια ουσιαστική εικόνα του υπό μελέτη φαινομένου (Law et al., 1998). Παράδειγμα σχετικής εξέτασης εννοιών μεταξύ τους (concept comparison), αποτελεί η σύγκριση της αυτο-αντίληψης (self-concept) με την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) στην έρευνα των εκπαιδευτικών κινήτρων (Bong & Clark, 1999). Μεθοδολογικά η σύγκριση πραγματοποιήθηκε, εξετάζοντας πρώτα την σύνθεση των εννοιών, την φύση των πλαισίων σύγκρισης και, την γενικότητα και την δομή τους. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους εξετάζοντας τες από τρεις μεθοδολογικές σκοπιές: συνοχή των λειτουργικών ορισμών τους, πλαίσιο εξειδίκευσης της αξιολόγησης τους (context-specificity of construct assessment) και αιτιώδης υπεροχή πάνω στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (causal predominance over academic achievement). Βάση των παραπάνω συγκρίσεων αποτέλεσε η βιβλιογραφική μελέτη των δύο εννοιών, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι εξαιρετικά πλούσια, τόσο σε επίπεδο ποσοτικών μελετικών όσο και ποιοτικών. Η υιοθέτηση ενός τέτοιου «διεξοδικού» μεθοδολογικού πλαισίου για την σύγκριση της στρατηγικής και ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης κρίθηκε δύσκολη, διότι αριθμητικά οι μελέτες που αφορούν τις δύο αυτές έννοιες, και κυρίως την πρώτη, στο συγκείμενο της αντιρατσιστικής αγωγής, είναι πολύ λίγες, καθώς σχετικά πρόσφατα έχει αρχίσει να εξετάζεται ο ρόλος των συναισθημάτων στην άρση των ρατσιστικών πεποιθήσεων και στην παρεμπόδιση των περιορισμών που αυτές θέτουν. Συνεπώς, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, για την σύγκριση των δύο εννοιών, λήφθηκε υπόψιν το εννοιολογικό πλαίσιο της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης του Maxwell (2008), και λαμβάνοντας υπόψιν τα σημεία τα οποία αναφέρονται ως ειδοποία της έννοιας, εξετάστηκε κατά πόσο αυτά περιλαμβάνονται ή υπονοούνται στην στρατηγική ενσυναίσθηση, πάντα στο συγκείμενο της αντιρατσιστικής αγωγής.

Το δεύτερο σκέλος της εργασίας, από την άλλη, καταπιάνεται με το ερώτημα αν για να είναι κάποιος στρατηγικά συναισθητής πρέπει να είναι ηθικά υπεύθυνος, σύμφωνα με την μπατλερική ηθική της ευθύνης. Και το ερώτημα αυτό, σκοπό έχει να εμβραθύνει θεωρητικά την έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, εξετάζοντας αν υπάρχουν ηθικές «συνδηλώσεις» που υπαινίσσονται στον ορισμό της. Μεθοδολογικά αυτό ισοδυναμεί με εφαρμογή

Κριτικής Θεωρίας στην στρατηγική ενσυναίσθηση. Η Κριτική Έρευνα γενικά έχει σκοπό να κατανοήσει, να αποκαλύψει, να φωτίσει και/ή να μετασχηματίσει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα διλήμματα, τις τάσεις και τις προσδοκίες που συνδέονται με τις κοινωνικές ιεραρχήσεις και τις ανισοκατανομές εξουσιών (Griffiths, 2009). Όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, τέτοιες έρευνες πραγματοποιούνται χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθοδολογίες, μελετώντας για παράδειγμα τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε ένα χρονικό εύρος, ή επικεντρώνοντας σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων που προσδιορίζονται από την φυλή, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την αναπηρία, τις συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες, τις εκπαιδευτικές δυσκολίες, την σεξουαλικότητα, το θρήσκευμα, την οικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, τη γλώσσα ή τον τόπο διαβίωσης τους.

Η διερεύνηση του δεύτερου ερωτήματος επικεντρώνεται στην θεωρητική εξέταση της έννοιας της στρατηγικής ενσυναίσθησης και ψάχνει να βρει κατά πόσο είναι «συνεπής» με το πλαίσιο της ηθικής υπευθυνότητας που σκιαγραφεί η Μπάτλερ και συγκεκριμένα, αν μια τέτοια ηθική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της στρατηγικότητας της. Για την εξέταση του ερωτήματος αυτού, μελετήθηκε η ηθική της ευθύνης όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο της Butler (2005), «Λογοδοτώντας για τον Εαυτό» (Μπάτλερ, 2009, στα ελληνικά). Έχοντας διακρίνει τα κεντρικά της σημεία, τα οποία σύμφωνα με την Μπάτλερ καθιστούν τον άνθρωπο ικανό να λογοδοτεί για τις πράξεις του, παρόλη την προερχόμενη από την κοινωνική του φύση αδιαφάνεια αναφορικά με την γνώση του για το ποιος είναι ο ίδιος, εξετάζεται η στρατηγική ενσυναίσθηση ως προς την σύγκλιση της σε αυτά. Αρχικά εξετάζονται οι αρχές από τις οποίες απορρέει μια τέτοια ηθική: τι σημαίνει να είναι κανείς ηθικά υπεύθυνος; σε ποιες θεωρήσεις σχετικά με την προσωπική γνώση του Εαυτού (αυτογνωσία) και την γνώση του Άλλου βασίζεται η ηθική της ευθύνης; Ύστερα εξετάζεται η στρατηγική ενσυναίσθηση: μπορεί να είναι κανείς στρατηγικά συναισθητής, αν οι θεωρήσεις του σχετικά με την γνώση του Εαυτού και του Άλλου είναι διαφορετικές από αυτές που προβλέπει η ηθική της ευθύνης; Για παράδειγμα, η στρατηγική ενσυναίσθηση προβλέπει την προσπάθεια κατανόησης των συναισθημάτων που βιώνει η πλευρά που εκδηλώνει ρατσιστικές συμπεριφορές. Αυτό το οποίο μέχρι τώρα δεν έχει εξεταστεί, είναι ποιες είναι προϋποθέσεις για να μπορεί κάποιος (π.χ. ο εκπαιδευτικός) να συναισθανθεί «στρατηγικά» κάποιον (π.χ. κάποιον μαθητή) που φέρει αντικρουόμενες με τις δικές τους απόψεις και οι οποίες είναι ρατσιστικές. Ποιες θεωρήσεις για τον Εαυτό και τον Άλλο

ενστερνίζεται και μπορεί και επιδεικνύει στρατηγική ενσυναίσθησης; Πως συνδέονται οι θεωρήσεις αυτές με αυτές που κάνει αντίστοιχα η ηθική της ευθύνης;

Συνολικά, η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία δεν είναι ούτε ποιοτική, ούτε ποσοτική. Εξετάζει τα θέματα φιλοσοφικά, κάτι που στη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο κριτική. Παρόμοια μεθοδολογία έχει χρησιμοποιηθεί και σε αντίστοιχη μεταπτυχιακή εργασία από την [Ivits \(2009, σελ.5\)](#), η οποία εξέτασε κατά πόσο οι παιδαγωγικές που φέρνουν κρίση και δυσφορία (*pedagogies of discomfort and crisis*, βλ. παιδαγωγική της [Boyer](#) και του [Kumashiro](#)), διασφαλίζουν την μη άσκηση ηθικής βίας, όπως αυτή ορίζεται από την [Butler](#). Η συγγραφέας της εργασίας αναφέρει τον ορισμό της κριτικής του [Heid \(2005\)](#), σύμφωνα με τον οποίο κριτική είναι:

οι δραστηριότητες με τις οποίες οι άνθρωποι (κριτικοί) κρίνουν μια κατάσταση ή μια ερμηνεία μιας κατάστασης (αντικείμενο κριτικής). Αυτή η κρίση περιλαμβάνει ένα περιγραφικό και ένα κανονιστικό συστατικό: την περιγραφή και την εξήγηση (αιτιολογία) του αντικειμένου της κριτικής και (συνήθως) την αξιολόγηση αυτού που καθορίζεται στην περιγραφή. Μια τέτοια αξιολόγηση εκτελείται εφαρμόζοντας ένα κριτήριο.

Κατά αναλογία, στην παρούσα εργασία κρίνεται η στρατηγική ενσυναίσθηση χρησιμοποιώντας ως κριτήριο κριτικής, την μπατλερική ηθική της ευθύνης και το εννοιολογικό πλαίσιο του [Maxwell \(2008\)](#) για την ευσπλαχνική ενσυναίσθηση.

1.6 Ερευνητική Συνεισφορά

Όπως εύστοχα παρατηρεί ο [Whetten \(1989\)](#), οι περισσότεροι μελετητές δεν πρόκειται να δημιουργήσουν μια νέα Θεωρία από την αρχή, αλλά γενικά εργάζονται προς την κατεύθυνση να βελτιώσουν υπάρχουσες. Για το λόγο αυτό, σημειώνει, είναι δύσκολο να κρίνει κανείς κατά πόσο η συνεισφορά που φέρει μια ερευνητική εργασία είναι επαρκής και άξια δημοσίευσης σε ένα επιστημονικό περιοδικό. Παρόλο που κατά κανόνα είναι εφικτή η

επίτευξη μιας σημαντικής θεωρητικής συνεισφοράς στο κλάδο, απλά προσθέτοντας ή αφαιρώντας παράγοντες σε ένα ή από ένα αντίστοιχα υπάρχον μοντέλο, η προσφορά αυτή σπάνια ικανοποιεί την εκάστοτε συντακτική ομάδα κριτών, διότι τέτοιες μεταβολές συνήθως δεν είναι επαρκείς για να μεταβάλλουν αισθητά τον πυρήνα της λογικής από την οποία διατρέχεται ένα υπάρχον μοντέλο. Αντ'αυτού ένας τρόπος για να δείξει κανείς το εκτόπισμα ή την σημασία ενός παράγοντα (μεταβλητής) σε ένα υπό μελέτη φαινόμενο, είναι μέσω της επίδρασης της μεταβολής του, δηλαδή, πώς η μεταβολή του επηρεάζει τις αποδεκτές σχέσεις μεταξύ των υπολοίπων μεταβλητών. Σημαντικές συνεπώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και όχι οι παράγοντες καθεαυτοί. Ως εκ τούτου, η θεωρητική εμβάθυνση έρχεται αποδεικνύοντας πως η εισαγωγή μιας νέας μεταβλητής αλλάζει τον τρόπο που κατανοούμε ένα φαινόμενο, αναγκάζοντάς μας να επανασυστήσουμε τον αιτιώδη χάρτη του φαινομένου στο μυαλό μας, και όχι απλά εισάγοντας ή διαγράφοντας παράγοντες αφήνοντας αδιερεύνητους τους λόγους για τους οποίους αφήνουν το φαινόμενο ανεπηρέαστο ή ελαφρά επηρεασμένο.

Η παρούσα εργασία αν και δεν φέρει καμία απολύτως αξίωση σχετικής συνεισφοράς σε επίπεδο Θεωρίας, επιχειρεί όπως ειπώθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, την εξέταση πιθανών θεωρητικών συνδέσεων γύρω από την έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης. Ως υποθετικές συγγενικές έννοιες επιλέχθηκαν η ευσπλαχνική ενσυναίσθηση και η ηθική της ευθύνης, που κατ' αναλογία με το παράδειγμα που μόλις αναφέρθηκε, εξετάζονται αν και σε ποιο βαθμό βρίσκονται σε σχέση με την στρατηγική ενσυναίσθηση, αν εμπεριέχεται η μία στην άλλη (πρώτο ερώτημα) ή αν η μία αποτελεί συνθήκη της ύπαρξης της άλλης (δεύτερο ερώτημα). Αυτό, το υπό μία έννοια «ζουμάρισμα» πάνω στις σχέσεις που βλαστάνουν γύρω από την στρατηγική ενσυναίσθηση αποτελεί πιθανόν μια συνεισφορά της εργασίας στο πεδίο της ενσυναίσθησης και της αντιρατσιστικής αγωγής.

Τέλος, η μεταφορά των φιλοσοφικών θέσεων της Μπάτλερ πάνω στο θέμα της ηθικής της ευθύνης και η αποτύπωση τους στο Κεφάλαιο 5, σε γλώσσα προσιτή, ώστε να μπορούν να προσληφθούν από τον μέσο υποψήφιο παραλήπτη (εκπαιδευτικό) της εργασίας ή τον πάσα ενδιαφερόμενο πάνω στο θέμα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, χωρίς να χρειάζεται αυτός να ανατρέξει στο συγκεκριμένο έργο της συγγραφέως, το οποίο επιβεβαιώνει την γενική παραδοχή ότι η γραφή της είναι εξαιρετικά δύσκολη, ίσως αποτελεί μια δεύτερη συνεισφορά της παρούσας εργασίας. Το μεγαλύτερο μέρος της προετοιμασίας της εργασίας

καταναλώθηκε πάνω στη μελέτη του εν λόγω έργου της Μπάτλερ, το οποίο χρειάστηκε να αναγνωσθεί πολλές φορές, ανατρέχοντας επιπρόσθετα σε παράλληλες πηγές για να κατανοηθεί το βασικό μήνυμα που φέρει και αναμφισβήτητα αποτελεί μια μοναδική θεωρητική συνεισφορά της Μπάτλερ στην ηθική, στην κατανόηση της ανάπτυξης της ανθρωπότητας μέσα από το «χάσιμο» (απώλεια) της ατομικότητας στην κοινωνικότητα, και στον άνθρωπο γενικότερα. Ο αναγνώστης συνεπώς αναμένεται να κατανοήσει την φιλοσοφική επιχειρηματολογία της Μπάτλερ αναγιγνώσκοντας το Κεφάλαιο 5, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να αντιληφθεί για ποιο λόγο η στρατηγική ενσυναίσθηση την προϋποθέτει, και να αποκτήσει με τον τρόπο αυτό ένα επιπρόσθετο στοιχείο για το πως μπορεί κανείς να την εφαρμόσει. Σαφώς, ο αναγνώστης δεν αναμένεται να κατανοήσει στο ίδιο βάθος το συγκεκριμένο θέμα, από ότι αν ανέτρεχε στο πρωτότυπο, μιας και εκεί αναπτύσσονται οι θέσεις της συγγραφέως ενδελεχώς. Πιθανόν όμως να είναι επαρκές το βάθος αυτό για να διερωτηθεί κατά πόσο ηθικά υπεύθυνος είναι ο ίδιος προσωπικά.

Το παρόν Κεφάλαιο κλείνει με την ανασκόπηση των λοιπών Κεφαλαίων, όπως παρουσιάζεται ακολούθως.

1.7 Ανασκόπηση Επόμενων Κεφαλαίων

Το Κεφάλαιο 2 συζητά το θέμα του ρατσισμού, των στερεοτύπων και την κοινωνικής ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η σχέση των στερεοτύπων με την κοινωνική ταυτότητα, υπογραμμίζοντας τον τρόπο με τον οποίο διαπλέκονται ενδοατομικές ψυχολογικές διεργασίες στην συγκρότηση των στερεοτύπων, τα οποία αποτελούν προϊόντα διαμαδικών διεργασιών και συνεπώς δεν αποτελούν ατομική υπόθεση. Επιπρόσθετα, συζητάται ο τρόπος με τον οποίο τα στερεότυπα ευθύνονται για την συγκρότηση ρατσιστικών πεποιθήσεων, τονίζοντας ορισμένα χαρακτηριστικά των πρώτων, όπως για παράδειγμα η δυσκολία τροποποίησης τους, περιπλέκοντας συνεπώς την ανασκευή των ρατσιστικών αντιλήψεων.

Στο Κεφάλαιο 3 αναλύονται οι αρχές της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας επίσης την κριτική που έχει δεχτεί κάθε μια. Επιπρόσθετα μέσα από

την κριτική τους ξεπροβάλλει η διαπίστωση ότι η μη συμπερίληψη των συναισθημάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών ως ρυθμιστικοί παράμετροι των αντιρατσιστικών δραστηριοτήτων αποτελεί σημαντική παράλειψη με αρνητικές συνέπειες στην έκβαση των τελευταίων, δίνοντας το βήμα στην παιδαγωγική της στρατηγικής ενσυναίσθησης, που εξετάζεται στο επόμενο κεφάλαιο και η οποία σύμφωνα με το πλαίσιο θεωρητικοποίησης της αποτελεί μια αντιρατσιστική παιδαγωγική συναισθημάτων.

Στο Κεφάλαιο 4 διερευνάται το πρώτο ερώτημα που θέτει η παρούσα εργασία και εξετάζει κατά πόσο η στρατηγική ενσυναίσθηση είναι και ευσπλαχνική, σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο του [Maxwell \(2008\)](#). Η διερεύνηση του ερωτήματος ξεκινά με την εξέταση της στρατηγικής ενσυναίσθησης και τι ακριβώς περιλαμβάνει η έννοια αυτή, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα συναισθήματα τόσο ως δηλωτικά των συναισθηματικών γεωγραφιών που προσδιορίζουν την σχέση των σωμάτων με όρους έλξης και απώθησης, όσο και ως στρατηγικά μέσα για να καμφθούν οι συναισθηματικές αντιστάσεις, οι οποίες συνδέονται με τον ρατσισμό και την προβληματική γνώση, και οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη της αποτελεσματικής εφαρμογής αντιρατσιστικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, αναλύεται το εννοιολογικό πλαίσιο της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, το οποίο στη συνέχεια χρησιμοποιείται για να εντοπιστούν σημεία σύγκλισης και διαφυγής με την έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης.

Το Κεφάλαιο 5 ασχολείται με το δεύτερο ερώτημα της παρούσας εργασίας που επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση που έχει ένας στρατηγικά συναισθητής με την ηθική οντότητα που απασχολεί την Μπάτλερ στο έργο της ([Butler, 2005](#)), προσπαθώντας να απαντήσει η ίδια αν είναι δυνατόν εξαιτίας της αδιαφάνειας του υποκειμένου προς τον εαυτό του, να μπορεί να λογοδοτεί για τις πράξεις του και να φέρει συνεπώς ευθύνη για αυτές. Βασικό ζητούμενο του ερωτήματος είναι αν η μπατλερική ηθική της ευθύνης και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματώνεται, υπονοούνται ή συναντώνται στην έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, όπως αναγιγνώστηκε στο Κεφάλαιο 4 υπό το πρίσμα της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης.

Κεφάλαιο 2

Ρατσισμός, Κοινωνική Ταυτότητα και Στερεότυπα

Κάθε βράδυ, πιάνω ένα σμήνος αλεπούδες
καθώς αυτές
πετάνε απ'τα σπίτια σας μες στην ψυχή μου
και τις βάφω άσπρες.
Εκείνες μετά, πεινάνε πολύ
και τρώνε τους αγγέλους ή τις κότες τους.
Ματώνουν τα πόδια τους
και επιστρέφουν
κατακόκκινες.

Γι' αυτό, σας λέω,
μη μ' αδικείτε·
δεν έμαθα ποτέ
τι είναι
το πορτοκαλί.

Αντιγόνη Βουτσινά, «παλέτα συναισθήματος»
Από την ποιητική συλλογή «το λάθος ποίημα, εκδ.Μελάνι, 2012»

Περιεχόμενα Κεφαλαίου

| | | |
|-----|---|----|
| 2.1 | Στερεότυπα και Κοινωνική Αδικία στην Σχολική Πραγματικότητα . . . | 22 |
| 2.2 | Κοινωνική Ταυτότητα και Στερεότυπα | 24 |
| 2.3 | Ρατσισμός και Στερεότυπα | 28 |
| 2.4 | Σύνοψη Κεφαλαίου | 31 |

2.1 Στερεότυπα και Κοινωνική Αδικία στην Σχολική Πραγματικότητα

Σύμφωνα με τους [Bobo & Fox \(2003\)](#) οι όροι της φυλής, του ρατσισμού και των διακρίσεων σχετίζονται με ένα σύνολο από κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες στη βάση τους είναι φαινόμενα κοινωνικο-ψυχολογικά. Πιο συγκεκριμένα σχετίζονται με την νοηματοδότηση των κοινωνικών ομάδων και το πως οι νοηματοδοτήσεις αυτές καταλήγουν να συγκροτούν πρότυπα σχέσεων μεταξύ των προσώπων που αναγνωρίζονται ως μέλη συγκεκριμένων ομάδων. Άμεσες συνεπαγωγές τους είναι η ετικετοποίηση και η κοινωνική μάθηση των ομάδων, η ταυτότητα, καθώς επίσης και συναισθήματα, αντιλήψεις και σχετικές γνωστικές κατασκευές που προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε συναισθηματικά και γνωστικά τον Άλλο. Όλοι αυτοί οι παράγοντες εκφράζονται εν είδη αμοιβαίας επίδρασης και συμπεριφοράς, οι οποίες υποκινούνται, ενισχύονται και επανασυστήνονται ή ανασχηματίζουν τις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις.

Οι [Augoustinos & Walker \(1995\)](#) ορίζουν τις διανοητικές αντιλήψεις που έχει κάποιος για μια ομάδα και τα μέλη της ξεχωριστά ως στερεότυπα, όρο που πρωτοσυστήθηκε από τον [Lippmann \(1922, σελ.19\)](#) για να περιγράψει τις 'εικόνες που βρίσκονται μέσα στα κεφάλια των ανθρώπων', οι οποίες είναι ακριβώς αυτές που συγκροτούν την κοινή γνώμη και τόσο συχνά 'τους [ανθρώπους] παραπλανούν κατά την αλληλεπίδραση τους με τον έξω κόσμο', διότι συχνά είναι εσφαλμένες, μη ανταποκρινόμενες στην πραγματική εικόνα του έξω κόσμου. Επιπρόσθετα, η γενίκευση των στερεοτυποποιημένων χαρακτηριστικών μιας

ομάδας που συγκροτείται από φυλετικά, εθνικά, ιδεολογικά, κ.ο.κ κριτήρια, και η παραγωγική¹ κληροδότηση τους στο κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά, αφορά αποδέκτες τους οποίους τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζουμε (Stangor & Lange, 1994), με αποτέλεσμα οι εσφαλμένες αντιλήψεις μας για τις ομάδες που ανήκουν να διαπλέκουν τις ένα προς ένα διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη των τελευταίων.

Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, τα στερεότυπα συναντώνται ποικιλοτρόπως, με τελική απώρροια των αρνητικών αναπαραστάσεων ορισμένων κοινωνικών ομάδων, την οριοθέτηση των ευκαιριών μάθησης και των δυνατοτήτων αυτοεκπλήρωσης των μαθητών-μελών τους, και κατά συνέπεια την αναπαραγωγή της κοινωνικής αδικίας, την στιγμή που το σχολείο θεσμικά, λειτουργικά και ιδεολογικά θα έπρεπε να κάνει το ακριβώς αντίθετο. Σχετικά παραδείγματα αποτελούν η αντίληψη των χαμηλών επιδόσεων των οικονομικά αδυνάτων μαθητών (Croizet & Claire, 1998; Jussim & Eccles, 1995) και η διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τους τελευταίους με βάση το φύλο, την εθνικότητα και τις μαθητικές επιδόσεις τους (Good & Nichols, 2001; Diamond et al., 2004), την κοινωνικό-οικονομική τάξη (Jussim et al., 1996) και, ακραία, την εξωτερική εμφάνιση (Adams, 1978) και τα ονόματά τους (Harari & McDavid, 1973).

Τα παιδιά γενικώς αντιλαμβάνονται και συναισθάνονται τα στερεότυπα (Bigler & Liben, 2007), ενώ ειδικότερα τα μέλη στερεοτυποποιημένων ομάδων, όπως ακαδημαϊκά στιγματισμένες εθνικές ομάδες (Αφρό-, Λατινο-αμερικάνοι) παρουσιάζουν την ικανότητα αυτή οξυμένη συγκριτικά με την έξω ομάδα (McKown & Weinstein, 2003). Η σύνδεση των στερεοτύπων με την αδικία και τις κοινωνικές ανισότητες γίνεται εμφανής αν εστιάσει κανείς στους τρόπους με τους οποίους τα στερεότυπα πλήττουν τις στερεοτυποποιημένες ομάδες. Κυριότερα εντοπίζεται το άγχος (Contrada et al., 2000; Pascoe & LS., 2009) και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Crocker, 1999), ενώ η διαβίωση μελών στιγματισμένων ομάδων σε περιβάλλον που διαβιούν αρνητικά στερεότυπα σχετικά με την ομάδα τους, συνδέεται με την χαμηλή σχολική επίδοση (Aronson et al., 1998; Maass & Cadinu, 2003; Hartley & Sutton, 2013; Hoff & Pandey, 2006; Inzlicht et al., 2011) και την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (Archer & Yamashita, 2003). Τέλος, η παρουσία στερεοτύπων φαίνεται να πριμοδοτεί σε επίπεδο μαθητικής επίδοσης τις ισχυρές ομάδες έναντι των στιγματισμένων, ανοίγοντας την μεταξύ τους ψαλίδα ακόμα περισσότερο, φαινόμενο το οποίο είναι γνωστό ως *stereo-*

¹Βλ. παραγωγικός συλλογισμός (από τη Γενική-μείζων αρχή → Ειδικό συμπέρασμα.)

type lift (Stephan & Finlay, 1999). Για παράδειγμα, οι Chatard et al. (2008) έδειξαν πως Γάλλοι μαθητές απέδιδαν καλύτερα σε νοητικό τεστ όταν ήξεραν πως αυτό εξέταζε τις διαφορές επίδοσης μεταξύ Αφρικανών μεταναστών και ντόπιων μαθητών, από ότι όταν τους ειπώθηκε ότι θα εξέταζε τις ατομικές τους επιδόσεις.

Αν συνεπώς τα στερεότυπα επιδρούν τόσο αρνητικά στην σχολική πορεία και την προσωπική εξέλιξη των παιδιών μελών αδύνατων ομάδων, εύλογο είναι το ερώτημα, γιατί και με ποιον τρόπο κατασκευάζονται αυτά, έτσι ώστε τελικά να καταλήγουν ορισμένες ομάδες να είναι αρνητικά αναπαριστάμενες στην κοινή αντίληψη. Στην ενότητα 2.2 εξετάζεται η σχέση της Κοινωνικής Ταυτότητας (ΚΤ) (Tajfel, 1974; Tajfel & Turner, 1979) με τα στερεότυπα, ενώ στην 2.3 γίνεται η σύνδεση των στερεότυπων με τον ρατσισμό περιγράφοντας τον μηχανισμό με τον οποίο η νοηματόδοτηση του Εαυτού διαπλέκει τον Άλλο, στην προσπάθεια να συγκροτήσει ο πρώτος μια ατομική ταυτότητα ισχυρή και προπαντός υπέρτερη του τελευταίου. Στην ενότητα 3.1 συζητάται το θέμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΕ), υπογραμμίζοντας τις αδυναμίες της όσον αφορά την αντιμετώπιση της κοινωνικής αδικίας. Οι αρχές της Αντιρατσιστική Εκπαίδευση (ΑΕ), ως απάντηση στην α-πολιτική στάση της ΔΕ στα θέματα του ρατσισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων, εξετάζονται κριτικά στην ενότητα 3.2, καταλήγοντας στο ερώτημα αν τελικά οι συνθήκες που προτείνουν από μόνες τους είναι επαρκείς για την υπονόμηση των κοινωνικών ιεραρχήσεων. Όπως προκύπτει, ο ρατσισμός είναι φαινόμενο στο οποίο διαπλέκονται συναισθήματα (θυμός, άγχος, μίσος, κ.α.) και πάνω σε αυτή την διαπίστωση η ενότητα 3.2.3 επιχειρηματολογεί για την ανάγκη αναπλαισίωσης της ΑΕ, λαμβάνοντας υπόψιν την δυναμική των συναισθημάτων και συγκεκριμένα της ενσυναίσθησης.

2.2 Κοινωνική Ταυτότητα και Στερεότυπα

Το πρόβλημα με τα στερεότυπα, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, είναι ότι συνδέονται με ένα σύνολο από φαινόμενα που οριοθετούν κατά βάση την προσωπική εξέλιξη, είτε αυτή είναι εκπαιδευτική, κοινωνική, επαγγελματική ή όλα μαζί, μιας και τις περισσότερες φορές τα τελευταία συνδέονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Liang et al. (2007) και Rinehart (1963) τα στερεότυπα σχετίζονται με τις διακρίσεις, ενώ οι

[Solorzano \(1997\)](#); [Lawrence \(1987\)](#); [Cohen & Steele \(2002\)](#); [Ryan \(2003\)](#) κάνουν λόγο για ρατσιστικές συμπεριφορές οφειλόμενες σε ισχύοντα στερεότυπα σχήματα για ορισμένες κοινωνικές ομάδες. Τέτοια παραδείγματα συναντώνται στο σχολείο, εκφραζόμενα τόσο από την πλευρά των μαθητών των κυρίαρχων ομάδων όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ημεδαποί μαθητές διατηρούν στερεότυπες απόψεις για αλλοδαπούς συμμαθητές τους ([Dimakos & Tasiopoulou, 2003](#)), δεν τους αποδέχονται ισότιμα στον φιλικό τους κύκλο και αναγνωρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές υφίστανται στιγματισμό και περιθωριοποίηση από την πλειοψηφούσα ομάδα ([Sarafidou et al., 2013](#)). Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη πλευρά, διακατέχονται από ξενοφοβικές αντιλήψεις ([Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997](#)) και συνεπαρμένοι από τις προκαταλήψεις και τις στερεότυπες θεωρήσεις τους για το εθνοπολιτισμικό Άλλο υποκύπτουν σε διακρίσεις και άνιση αντιμετώπιση των «διαφορετικών» ([Μάγος, 2005](#)). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι αλλοδαποί μαθητές να εμφανίζουν ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες ([Palaiologou, 2007](#)), η επίδοσή τους να μειώνεται όσο αυξάνεται η τάξη ([Σκούρτου κ.α., 2004](#)), ενώ υψηλό ποσοστό από αυτούς να αποτυγχάνει στο σχολείο, σε αναλογία μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ημεδαπών μαθητών ([Νικολάου, 2011](#) · [Χριστοδούλου 2009](#)).

Σύμφωνα με την Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας ([Tajfel, 1974](#); [Tajfel & Turner, 1979](#)), ο Εαυτός νοηματοδοτείται μέσα από την σχέση του με τον Άλλο, ένα παιχνίδι αντικατοπτρισμού του Άλλου μέσα από τον Εαυτό και αντίστροφα, όπου ο Άλλος ως κάτοπτρο εφευρίσκεται για να αναδείξει την «καλύτερη» εκδοχή του κατοπτριζόμενου. Η διάκριση σε καλύτερους, χειρότερους και ενδιάμεσες εκδοχές νομιμοποιεί την «κοινωνική σύγκριση», η οποία κατά την ΘΚΤ πραγματώνεται με τους μηχανισμούς της «Κατηγοριοποίησης» και της «Αξιολόγησης». Οι κοινωνικές ομάδες στην προσπάθειά τους δια της συγκρίσεως να διακριθούν και να αποκτήσουν θετική κοινωνική ταυτότητα, υποβαθμίζουν αξιολογικά τις έξω ομάδες, κατασκευάζοντας ως άλλοθι της αρνητικής αξιολόγησης, στερεοτυπικές αναπαραστάσεις. Ως τελικό αποτέλεσμα, κάποιες ομάδες κατατάσσονται στο πάτο της ιεραρχίας των κοινωνικών ταυτοτήτων, με την υπαγωγή των μελών στις τελευταίες να φέρει ένα σωρό από αρνητικές συνδηλώσεις και σημαινόμενα. Έκφραση των συνδηλώσεων ή παράφραση εφόσον αυτές αυτονομούνται από το συγκείμενο τους, είναι ο ρατσισμός.

Το πείραμα των «ελαχίστων ομάδων» του [Tajfel & Turner \(1979\)](#) έδειξε πως τα κριτήρια της ομαδοποίησης δεν είναι αυτά που καθορίζουν το βαθμό «εσωστρέφειας» και κατ'ε-

πέκταση την ένταση της μεροληπτικής διάθεσης υπέρ των μελών της έσω ομάδας. Ενώ για παράδειγμα, η αλληλοϋποστήριξη οπαδών της ίδιας ποδοσφαιρικής ομάδας, οι οποίοι δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, γίνεται εύκολα κατανοητή εξαιτίας του κοινού χαρακτηριστικού που τους ενώνει, ο **Tajfel** πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω έδειξε, πως ακόμα και αν ο επιμερισμός σε ομάδες γίνει τυχαία, οπότε καμία σχέση δεν συσχετίζει τα μέλη μεταξύ τους (π.χ. κοινό φύλο, ηλικία, πολιτικές πεποιθήσεις, επάγγελμα, χόμπι, αθλητική ομάδα, κτλ), η ομαδοποίηση καθεαυτή δημιουργεί ευνοιοκρατικές και μεροληπτικές διαθέσεις υπέρ των μελών της έσω ομάδας, με άλλα λόγια αρκεί που βρίσκεται κανείς στην ίδια ομάδα για να δεχτεί την υποστήριξη της, ασχέτως με τι κριτήρια συγκροτήθηκε η ομάδα και τι συνδέει τα μέλη μεταξύ τους. Η Κατηγοριοποίηση συνεπώς αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα της δι-ομαδικής συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ταυτότητες (εθνικότητα, θρήσκευμα, σεξουαλικός προσανατολισμός, κ.α.), δεν έχουν χαρακτήρα μόνο περιγραφικό, αλλά και αξιολογικό. Στην προσπάθεια του ο Εαυτός να χτίσει μια (θετική) ταυτότητα ισχυρή, ώστε να ενισχύσει την αυτο-εκτίμηση του, χρησιμοποιεί τις «συγκρίσεις» της έσω ομάδας με τις έξω (**Brown, 2000**), με την αξία της πρώτης να αποτιμάται ως υψηλότερη από την δεύτερη, ώστε να βγαίνει κερδισμένος ο Εαυτός ατομικά, μέσω της ομάδας. Ένας τρόπος υπερτίμησης της αξίας των ομάδων είναι να αποδίδονται θετικές ιδιότητες εντός και αρνητικές εκτός της έσω ομάδας. Επιπρόσθετα, η συσπείρωση και ισχυροποίηση των κατηγοριών επιτυγχάνεται μέσω του «Υπερτονισμού» των ομοιοτήτων εντός της ομάδας και των διαφορών εκτός. Συνεπώς, η Κατηγοριοποίηση και η Αξιολόγηση, ως μηχανισμοί συγκρότησης και ενδυνάμωσης της κοινωνικής ταυτότητας, είναι αυτοί οι οποίοι θέτουν τις βάσεις της νοηματοδότησης και της νομιμοποίησης των στερεοτύπων, τα οποία στην συνέχεια αναπαράγονται ομοιόμορφα στην κοινωνική συνείδηση και σιγά-σιγά αυτονομούνται από το συγκείμενο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν. Όπως, σημειώνουν οι **Quadflieg & Macrae (2011)**, τα στερεότυπα συντίθενται από την υποκινούμενη ανάγκη να υπερβεί η μία ομάδα την άλλη, προκειμένου να προάγουν ατομικά τις κοινωνικές τους ταυτότητες.

Η Θεωρία της Αυτο-Κατηγοριοποίησης (**Turner & Oakes, 1986; Turner, 1999**), ως συμπληρωματική της ΘΚΤ, εξετάζει το θέμα της αποπροσωποποίησης (*depersonalization*) ως μια διαδικασία αυτό-στερεοτυποποίησης, κατά την οποία το υποκείμενο υπαγόμενο σε μια ομάδα είναι πιο πιθανό να ακολουθεί μια νόρμα συμπεριφοράς που σχετίζεται με την ομάδα

(π.χ. μέλη εκκλησιαστικών ομάδων, είναι πιθανόν να υιοθετούν συγκεκριμένη εξωτερική εμφάνιση, να επιδεικνύουν τυφλή υπακοή στους πνευματικούς τους ή να αποστρέφονται συναναστροφές με άτομα έξω τους εκκλησιαστικού κύκλου), παρά να λειτουργεί με όρους άλλων πιθανών αυτό-κατηγοριών, που στο προηγούμενο παράδειγμα θα ήταν να μπορεί κανείς να διαφοροποιείται από τις θέσεις της ομάδας (όχι τυφλή υπακοή), να μην υπάρχει τυποποιημένος τρόπος ντυσίματος ή να μην μεροληπτεί σε μια επαγγελματική συναλλαγή υπέρ ατόμων της ομάδας του έναντι άλλων (π.χ σε μια πρόσληψη, σε μια ανάθεση έργου), όπου η θρησκευτική ταυτότητα υπερκερνά τα αξιολογικά για την συναλλαγή κριτήρια. Η αποπροσωπότητα κάτω από μια διαφορετική οπτική γωνία μπορεί να ειπωθεί και ως ένας στεγανός Εαυτός: ακολουθεί μια νόρμα, αυτή της ομάδας, και λόγω των υπερτονισμένων διαφορών με τις έξω ομάδες, αντιλαμβάνεται τα μέλη τους ως τελείως ασυσχέτιστα με τον ίδιο. Με τον τρόπο αυτό αυτονομείται από το Άλλο, περιχαράκωνεται και στεγανοποιείται εντός της ομάδας και οικειοποιείται μια αυτό-κατηγορία διαρρηγνύοντας τους δεσμούς με άλλες πιθανές αυτό-κατηγορίες. Κατά συνέπεια, όταν η κοινωνική ταυτότητα καθίσταται βασικός άξονας της αυτο-ρύθμισης (*self-regulation*), η αυτό-αντίληψη της έσω και έξω ομάδας(ων) στερεοτυποποιείται και η διομαδική συμπεριφορά αποκτά ανταγωνιστικό και μεροληπτικό χαρακτήρα ([Hogg et al., 1995](#)).

Συνοψίζοντας, στην παρούσα ενότητα επιχειρήσα να δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο υποκινούνται τα στερεότυπα χρησιμοποιώντας ως θεωρητικό πλαίσιο την ΘΚΤ. Όπως φάνηκε, σχετίζονται με την διαδικασία συγκρότησης των κοινωνικών ταυτοτήτων, κατά την οποία οι διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των ομάδων υπερτονίζονται, με αποτέλεσμα να προκύπτουν στεγανοί Εαυτοί που αντιλαμβάνονται τους Άλλους ως κοινωνικές κατηγορίες με αρνητική σημασιολογία. Η καθολικά ατομική ανάγκη για ισχυρές κοινωνικές ταυτότητες με θετική σημασιολογία, ωθεί στην στερεοτυποποίηση των αδύνατων ομάδων, η οποία μάλιστα κατά τον [van den Berghe \(1997\)](#) είναι ζωτικής σημασίας, διότι (κατά τον ίδιο) χωρίς τις κατηγοριοποιήσεις δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει ο γνωστικός μηχανισμός που βασίζεται εν μέρει σε αυτές. Παρόλα αυτά, τα στερεότυπα ως κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις δεν αποτελούν αποτέλεσμα αναπόφευκτο των γνωστικών λειτουργιών του εγκεφάλου ([Augoustinos & Walker, 1995](#)), γεγονός που συνηγορεί υπέρ της άποψης για αποδόμηση τους μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ήδη μέσα από τα αναφερόμενα παραδείγματα, πιθανόν να άρχισε να διαφαίνεται ο μηχανισμός που συνδέει τα στερεότυπα

με τον ρατσισμό, μια σχέση η οποία συζητάται λεπτομερέστερα στην παράγραφο 2.3 που ακολουθεί.

2.3 Ρατσισμός και Στερεότυπα

Σύμφωνα με τον Miles (1990, σελ. 99), ο ρατσισμός αποδίδει νόημα στο ανθρώπινο σώμα είτε σωματικά είτε γενετικά, ούτως ώστε να δομήσει έναν Άλλο, ο οποίος αναπαράγει τον εαυτό του μέσα στον ιστορικό χρόνο και χώρο. Το πρόβλημα με τις νοσηματοδοτήσεις αυτές είναι ότι, αφενός έχουν αρνητικό πρόσημο και αφετέρου ότι βασίζονται στην θεμελιώδη αντίληψη της ιδιοσυστατικής ανωτερότητας μίας φυλής έναντι άλλης(ων) (Augoustinos & Walker, 1995, σελ.208). Οι τελευταίοι συνδέουν τα στερεότυπα με τον ρατσισμό και την προκατάληψη, μέσω των στάσεων και του τρόπου που αυτές αναπαρίστανται στην μνήμη. Ως προκατάληψη ορίζουν την στάση απέναντι σε μια κοινωνική ομάδα. Όταν όμως πυρήνας συγκρότησης της ομάδας τίθεται η φυλή, τότε οι έννοιες προκατάληψη και ρατσισμός ταυτίζονται. Η στάση απέναντι σε μια ομάδα καταχωρείται στην μνήμη απαρτιζόμενη από τα εξής στοιχεία: μία ετικέτα, τις συνθήκες υπό τις οποίες προσδίδεται η ετικέτα στα υποκείμενα της ομάδας, μια περιληπτική αξιολόγηση των ομάδων και, τέλος, μία γνωστική κατασκευή που δικαιολογεί τις αξιολογήσεις. Η ετικέτα όμως, το κριτήριο της κατηγοριοποίησης των ομάδων και η αξιολόγηση των τελευταίων δεν είναι άλλο από το στερεότυπο, πράγμα που σημαίνει ότι τα στερεότυπα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον ρατσισμό.

Οι Χαραλάμπους & Παπαμιχάηλ (2008), βασιζόμενοι στον παραπάνω ορισμό του Miles για τον ρατσισμό, εντοπίζουν τρεις βασικές λειτουργίες: την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων με διαδικασίες αναγωγής και υπεραπλουστεύσεων, την αυστηρή διακριτοποίηση των κατηγοριών (βλ. στεγανός Εαυτός, Ενότητα 2.2) και την αξιολόγηση των ομάδων σε ανώτερες και κατώτερες. Τα ίδια ακριβώς σημεία είναι αυτά που συνιστούν τα στερεότυπα και επισημάνθηκαν νωρίτερα, με τον Allport (1979, σελ. 191) να συμπληρώνει ότι τα στερεότυπα πέραν από υπερβολικές πεποιθήσεις αναφορικά με μια ομάδα, χρησιμοποιούνται ως αιτιολόγηση των στάσεων απέναντι στην ομάδα αυτή: πράγμα που σημαίνει ότι τα στερεότυπα ως κατηγοριοποιήσεις με κατασκευασμένες αξιολογήσεις λειτουργούν ως άλλοθι

για τις στάσεις μας απέναντι σε μία ομάδα, δηλαδή αιτιολογούμε την αρνητική στάση μας απέναντι σε μια ομάδα με επιχείρημα τις πεπλανημένες στερεότυπες πεποιθήσεις μας, οι οποίες στην βάση της γενίκευσης τους έναντι ολόκληρων ομάδων είναι στρεβλές.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η σχέση των στερεοτύπων με την ρατσιστική μεταχείριση γίνεται κατανοητή αν εξετάσουμε από την μία πλευρά τις ετικέτες που αποδίδονται σε ορισμένες ομάδες (στερεότυπο) με τις περιληπτικές αξιολογήσεις τους και από την άλλη πλευρά την ρατσιστική στάση του σχολείου απέναντι σε αυτές, με άλλοθι τις ανακριβείς αξιολογήσεις (αιτιολόγηση στάσης). Ο [Solorzano \(1997\)](#) διακρίνει τρεις γενικές κατηγορίες άντλησης φυλετικών και εθνικών στερεοτύπων: 1) νοητικών επιδόσεων (π.χ. μαύροι-ανόητοι), 2) προσωπικότητας (π.χ Αλβανοί-νευρικοί) και 3) εμφάνισης (π.χ. Πακιστανοί-βρώμικοι), και υποστηρίζει ότι οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις συχνά αποτελούν το επιχείρημα για τις χαμηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους έγχρωμους μαθητές, τον καταμερισμούς τους σε ειδικές τάξεις και σχολεία και για την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να ταιριάζει στις ειδικές τους ανάγκες.

Ένα εύλογο ερώτημα, που πιθανόν να έχει προκύψει από την μέχρι τώρα περιγραφή της σχέσης στερεοτύπων και ρατσισμού, είναι γιατί εφόσον τα πρώτα αποτελούν «κοινή γνώση», συνεπώς οι περισσότεροι τα γνωρίζουν, ένα μόνο μέρος από αυτούς εκδηλώνουν ρατσιστικές στάσεις κάνοντας χρήση των στερεοτύπων σχημάτων των κοινωνικών ομάδων. Η [Devine \(1989\)](#) μελετώντας από τους πρώτους τον τρόπο ενεργοποίησης των στερεοτύπων, υποστήριξε ότι όλοι οι άνθρωποι ενεργοποιούν αυτόματα τις στερεότυπες αποθηκευμένες πληροφορίες όταν υπάρξει σχετικό με τα αναπαρεστημένα υποκείμενα ερέθισμα, και ότι οι λιγότερο προκατειλημμένοι αναστέλλουν τις πληροφορίες αυτές, ενώ οι υψηλά επιτρέπουν τις πληροφορίες αυτές να συνεχίσουν σε περαιτέρω επεξεργασία. Νεότερες έρευνες ([Locke et al., 1994](#)), έδειξαν πως η διαφορά μεταξύ των δύο γκρουπ, δεν έχει να κάνει τόσο με τον μηχανισμό που καταστέλλει τη πληροφορία όπως αυτή ανακαλείται από την μνήμη, αλλά με το γεγονός ότι οι πρώτοι πέραν από τις αρνητικές σχετιζόμενες με τον στερεότυπο πληροφορίες ενεργοποιούν και θετικές πληροφορίες, ενώ οι δεύτεροι ανασύρουν μόνο αρνητικές.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος των στερεοτύπων είναι η ανθεκτικότητα και η μεταβλητότητά τους σε παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τον Johnston (1996), η μεταβολή τους δεν είναι εύκολη υπόθεση και συχνά αντιστέκονται σε επιχειρούμενες αλλαγές. Το συμπαγές περιεχόμενο τους επαληθεύεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Mastro et al., 2008) και τον τύπο (Taylor, 2003), ενώ μέσα και από τον λόγο οι ίδιες στερεότυπες αναπαραστάσεις συνεχώς ανακυκλώνονται. Ο Wichman (2012), τέλος, «ενοχοποιεί» και τον μηχανισμό λήψης αποφάσεων, ο οποίος ελλείπει επαρκούς πληροφορίας και αποδεικτικών στοιχείων, αντλεί στοιχεία από τα στερεότυπα σχήματα για να αντιπαρέλθει την ανεπάρκεια δεδομένων. Παρά την ανθεκτικότητα τους όμως, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν δείξει πως μπορούν να αποδυναμωθούν, π.χ., με επαναλαμβανόμενα αντιπαραδείγματα που καταρρίπτουν τις στερεότυπες αντιλήψεις (Weber, 1983; Johnston et al., 1994; Stewart & Payne, 2008), ενώ άλλες προτεινόμενες δραστηριότητες αποδυνάμωσης περιλαμβάνουν χρήση καρτών που εξηγούν τα ρατσιστικά στερεότυπα και τις διακρίσεις (Macgillivray, 2005), στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις που υποστηρίζουν τους μαθητές να διακρίνουν τα στερεότυπα που προβάλλουν και ενισχύουν τα MME (Solorzano, 1997), είτε πρόκειται για στερεότυπα επαγγελματικά (π.χ. γυναικεία-αντρικά επαγγέλματα), μορφωτικά (σπουδαγμένοι τσιγγάνοι), φυλετικά, σεξουαλικά (τέχνες και ομοφυλοφιλία), κ.α.

Συνοψίζοντας, τα στερεότυπα αποτελούν ενεργό συστατικό των ρατσιστικών αντιλήψεων και αν συνυπολογίσουμε τον ασυνείδητο² και ασυναίσθητο³ τρόπο που τίθενται οι τελευταίες σε λειτουργία, τότε η σχέση καθίσταται αμφίδρομη, με τον ρατσισμό να αναπαράγει με την σειρά του τις εσφαλμένες αναπαραστάσεις των αδύναμων κοινωνικών ομάδων. Τα στερεότυπα ως γνωστικές δομές αποθηκευμένες στη μνήμη δεν τροποποιούνται εύκολα, παρόλα αυτά, ο βαθμός προκατάληψης κάποιου καθορίζει ποιοτικά την πληροφορία που ανασύρεται από την μνήμη, με τους λιγότερους προκατειλημμένους να συνδυάζουν όχι μόνο αρνητικά αλλά και θετικά στοιχεία σχετικά με μια στερεοτυποποιημένη ομάδα. Όπως και να έχει, ο ρατσισμός ενισχύει τις διαχρονικά υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες που ενδημούν στο χώρο του σχολείου (Bowles & Gintis, 2002; Apple, 1992), οι οποίες στη συνέχεια ξεπηδούν από την μικροκλίμακα του τελευταίου και γιγαντώνονται έξω από αυτό σε ένα ισχυρό ταξικό σύστημα, με αυστηρές ιεραρχήσεις και ανισοκατανομές προνομίων. Βασικό πυρήνα αντίστασης σε αυτό το φαύλο σύστημα μπορεί να αποτελέσει η παιδεία

²Μετάφραση από τον αγγλικό όρο *unconscious*. Βλ. Lawrence (1987), περί *unconscious racism*.

³Μετάφραση από τον αγγλικό όρο *dysconscious*. Βλ. King (1991), περί *dysconscious racism*.

και συγκεκριμένα η Διαπολιτισμική και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, διαπλάθοντας πολίτες με ανθρωπιστικές και συνεπώς αντιρατσιστικές συνειδήσεις. Οι βασικές αρχές των παραπάνω σχετικά νεοσύστατων κλάδων της Εκπαίδευσης συνοψίζονται και διερευνώνται κριτικά στις ενότητες 3.1 και 3.2 που ακολουθούν.

2.4 Σύνοψη Κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα στερεότυπα, ως εικόνες ή αναπαραστάσεις του Άλλου, οι οποίες βρίσκονται καταχωρημένες στα κεφάλια των ανθρώπων, συγκροτώντας την κοινή γνώμη και παραπλανώντας τα υποκείμενα που τις φέρουν κατά την αλληλεπίδραση τους με τον έξω κόσμο, καθώς συχνά είναι εσφαλμένες και μη ανταποκρινόμενες στην πραγματική εικόνα του έξω κόσμου. Στο εκπαιδευτικό συγκεκριμένο, παρουσιάστηκαν οι μορφές με τις οποίες συναντώνται τα στερεότυπα, έχοντας ως τελική απόρροια τις αρνητικές αναπαραστάσεις ορισμένων κοινωνικών ομάδων, την οριοθέτηση των ευκαιριών μάθησης και των δυνατοτήτων αυτοεκπλήρωσης των μαθητών-μελών τους, και κατά συνέπεια την αναπαραγωγή της κοινωνικής αδικίας, την στιγμή που το σχολείο θεσμικά, λειτουργικά και ιδεολογικά θα έπρεπε να κάνει το ακριβώς αντίθετο.

Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκε η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel, 1974; Tajfel & Turner, 1979), σύμφωνα με την οποία ο Εαυτός νοηματοδοτείται μέσα από την σχέση του με τον Άλλο, μέσα από ένα παιχνίδι αντικατοπτρισμού του Άλλου διαμέσου του Εαυτού και αντίστροφα, όπου ο Άλλος ως κάτοπτρο εφευρίσκει για να αναδείξει την «καλύτερη» εκδοχή του κατοπτριζόμενου. Η διάκριση σε καλύτερους, χειρότερους και ενδιάμεσες εκδοχές νομιμοποιεί την κοινωνική σύγκριση, η οποία κατά την ΘΚΤ πραγματώνεται με τους μηχανισμούς της κατηγοριοποίησης και της αξιολόγησης, οι οποίοι συγκλίνουν στην αρνητική αξιολόγηση και στην στερεοτυποποίηση των έξω ομάδων, προκειμένου η έσω ομάδα να υπερισχύει των πρώτων. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες διαφάνηκε η σχέση με την οποία κοινωνική ταυτότητα, ρατσισμός και στερεότυπα συνδέονται και πως ο ρατσισμός συγκροτείται και αναπαράγεται μέσα από τα υπόλοιπα δύο.

Τέλος, υπογραμμίστηκε ότι ο ρατσισμός ενισχύει τις διαχρονικά υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες που ενδημούν στο χώρο του σχολείου και οι οποίες στη συνέχεια διαφεύγουν από αυτό, συμβάλλοντας στην ενίσχυση μιας ήδη κοινωνικά διαστρωματωμένης κοινωνίας, η οποία διακρίνεται για τις αυστηρές ιεραρχήσεις και ανισοκατανομές προνομίων που επιλεκτικά προσφέρει στις ομάδες των κοινωνικών τάξεων. Ως ακόλουθο της παραπάνω διαπίστωσης, αναδύθηκε η ανάγκη της εξέτασης των παιδαγωγικών οι οποίες τάσσονται στον αγώνα της ανατροπής αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας, προσδοκώντας στην απελευθέρωση των καταπιεσμένων και αδικημένων από τα δεσμά του ρατσισμού και των ανισοτήτων που αυτός επιφέρει. Ως εκ τούτου, το κεφάλαιο που ακολουθεί αφορά τις παιδαγωγικές αυτές και συγκεκριμένα την Διαπολιτισμική και την Αντιρατσιστική αγωγή.

Κεφάλαιο 3

Διαπολιτισμική και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση

Μια άλλη λέξη έρχεται προς το μέρος μας, ένα πλήγμα, μια απεύθυνση ή ένας χαρακτηρισμός που ξαφνικά και ανεξήγητα συντρίβει, ενώ εμείς συνεχίζουμε να ζούμε, κατά παράξενο τρόπο, ως αυτά τα συντετριμμένα πλάσματα που συνεχίζουν να μιλούν και να μιλούν.

Μπάτλερ (2009, σελ. 135)

Περιεχόμενα Κεφαλαίου

| | | |
|-------|---|----|
| 3.1 | Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | 34 |
| 3.1.1 | Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | 34 |
| 3.1.2 | Κριτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | 36 |
| 3.2 | Αντιρατσιστική Εκπαίδευση | 39 |
| 3.2.1 | Ρατσισμός και Νεορατσισμός | 39 |
| 3.2.2 | Αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης | 42 |
| 3.2.3 | Κριτική της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης: ο Ρόλος των Συ- ναισθημάτων | 44 |
| 3.3 | Σύνοψη Κεφαλαίου | 50 |

3.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

3.1.1 Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σημαντικές πολιτικές εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο μετά τη λήξη του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, όπως η πτώση του τοίχου του Βερολίνου και η κατάρρευση του κομμουνισμού, επιτέλεσαν στην μετακίνηση μεγάλων πληθυσμών από την Ανατολή προς τη Δύση, με αποτέλεσμα η πολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων να γίνει περισσότερο πλουραλιστική (Coulby, 2006; Paleologou, 2004). Η νέα σύνθεση ανέδειξε το αίτημα για διασφάλιση ίσων ευκαιριών μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων και ακριβώς η εκπλήρωση αυτής της ανάγκης τέθηκε στο πυρήνα της στοχοθέτησης των κλάδων της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 1993), η οποία ως εκπαιδευτική πολιτική τέθηκε σε εφαρμογή από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το έτος 1984 (Perotti, 1994). Άλλοι σημαντικοί λόγοι για την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων αποτέλεσαν η πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κληρονομιά των ευρωπαϊκών χωρών και της Ευρώπης καθεαυτής και η ανάγκη η επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση να ενσωματώσει πολιτισμικά στοιχεία πέραν των ευρωπαϊκών, ώστε οι μαθητές ως πολίτες αργότερα να μπορούν να έχουν τις αναγκαίες διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας σε οποιοδήποτε περιβάλλον βρεθούν.

Ο Bank (1998) διακρίνει πέντε κύριους άξονες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΕ). Ο πρώτος αφορά την αντιπροσώπευση μειονοτικών ομάδων (content integration) μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των πεδίων εκπαίδευσης (γλώσσα, επιστήμες, τέχνες, κτλ). Ο δεύτερος αφορά την κατασκευή της γνώσης, όπου σκοπός είναι οι μαθητές να κατανοήσουν, να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν τις πολιτισμικές υποθέσεις και το πλαίσιο μέσα από το οποίο διδάσκονται τα διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, οι μαθητές μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες υποστηρίζονται ώστε να κατανοήσουν τις αξίες και τις υποθέσεις που λανθάνουν μέσα στη γνώση, όπως αυτή μεταδίδεται μέσα από τα βιβλία, το λόγο, κ.τ.λ, ή τον τρόπο με τον οποίο οι ιστορικοί κατασκευάζουν τη γνώση. Υιοθετώντας μια τέτοια κριτική ματιά στην ανάγνωση και ερμηνεία της ιστορίας, του λόγου και της γνώσης γενικότερα, οι μαθητές καθίστανται κριτικοί αναγνώστες και σχεπτόμενοι πολίτες. Η τρίτη διάσταση αφορά την δίκαια παιδαγωγία (equity pedagogy),

με την οποία οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές από διάφορες φυλετικές ομάδες και τα δύο φύλα να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, προσαρμόζοντας τον τρόπο και όχι το περιεχόμενο διδασκαλίας στις ομάδες στόχους. Για παράδειγμα, ένας καθηγητής Φυσικής τροποποιεί το στυλ διδασκαλίας του ώστε τα κορίτσια και οι Αφροαμερικανοί να μπορούν να μάθουν Φυσική. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι οι Αφροαμερικανοί μαθαίνουν καλύτερα τον διαφορικό λογισμό όταν δουλεύουν στην τάξη σε συνεργατικές ομάδες αντί μεμονωμένα.

Ο τέταρτος άξονας αφορά την μείωση της προκατάληψης, διότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο φέροντας προκαταλήψεις για διάφορες φυλετικές ομάδες και φεύγοντας από αυτό σκοπός είναι να έχουν καταφέρει να τις ανασκευάσουν. Τελευταίος άξονας είναι η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών δομών που σχετίζονται με το σχολείο, ώστε το σχολείο να είναι περισσότερο δίκαιο: πως μπορεί να κλείσει η ψαλίδα που υπάρχει στην επίδοση των μαθητών από διαφορετικές ομάδες, πως μπορεί να συμμετέχουν στις διάφορες αθλητικές δραστηριότητες μαθητές από όλες τις κατηγορίες, πως το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να χειρίζεται όλους τους μαθητές ισότιμα (ποιοι είναι διευθυντές, από ποιες ομάδες προέρχονται οι εκπαιδευτικοί, υπάρχει ισότιμη αντιπροσώπευση στο εκπαιδευτικό σώμα των διαφόρων ομάδων ή πλειοψηφούν αναλογικά εκπαιδευτικοί από την κυρίαρχη εθνική ομάδα;);. Η ενδυνάμωση του σχολείου κάτω από αυτό το πλαίσιο καλείται να αντιμετωπίσει έναν ιδιαίτων «ασυναίσθητο» ρατσισμό (βλ. υποσημείωση 5, παράγραφο 2.3), ο οποίος προέρχεται από την εφαρμογή μιας μη δίκαιας ισότητας, δηλαδή μιας απόλυτης εξισωτικής λογικής που δεν λαμβάνει υπόψιν την ανομοιομορφία των ομάδων είτε αυτή είναι η αριθμητική δυσανολογία στο συγκεκριμένο λήψης μιας απόφασης με ψηφοφορία, είτε είναι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές στο συγκεκριμένο της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού αντικειμένου. Στην πρώτη περίπτωση, η εκλογή μαθητικών αντιπροσώπων με τη μέθοδο της ψηφοφορίας σε ένα σχολείο όπου οι έλληνες μαθητές πλειοψηφούν από του αλβανούς είναι άδικη αν δεν ληφθεί υπόψιν στην διαδικασία η αριθμητική υπεροχή της κυρίαρχης ομάδας. Αντίστοιχα, η ισότιμη κατάταξη μαθητών στις τάξεις, χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η γλωσσική επάρκεια των μαθητών, καταδικάζει τους μαθητές με μη επάρκεια να αποτυγχάνουν στο σχολείο, όχι επειδή είναι αμελείς ή δεν είναι αρκετά έξυπνοι, αλλά επειδή η εξισωτική εφαρμογή ενός κανόνα που διασφαλίζει την ισότητα, βασίζεται στην υπόθεση μιας κοινής υπάρχουσας γνώσης, κάτι που στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν ισχύει.

Στις σημερινές παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, η αναγκαιότητα της ΔΕ συνεχίζει να είναι επίκαιρη, καθώς το εργατικό δυναμικό πέρα από επαγγελματικές δεξιότητες καλείται να έχει αντιστοίχως και διαπολιτισμικές (Stier, 2003). Η διαδικασία απόκτησης των δεξιοτήτων αυτών μέσα από το σχολείο περιγράφεται από τον ίδιο ερευνητή ως ένα εκπαιδευτικό, πολιτισμικό, πνευματικό και συναισθηματικό ταξίδι, το οποίο πέρα από δεξιότητες συμβάλει στην προσωπική ωρίμανση των «ταξιδιωτών». Οι δεξιότητες αυτές περιγράφονται ακριβέστερα με τον όρο μετα-δεξιότητες (Stier, 2006), καθώς δεν αναφέρονται μόνο στην γνώση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, αλλά στο γιατί διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά αυτά ως αντιπροσωπευτικά μιας κουλτούρας και όχι άλλα ή ακόμα, γιατί κάποιος αναγνωρίζει αυτά τα χαρακτηριστικά ως τέτοια και κάποιος άλλος όχι. Οι διαπολιτισμικές ικανότητες συνεπώς αποτυπώνουν την ικανότητα να μπορεί κανείς να προβληματίζεται, να κατανοεί, να μαθαίνει, να λειτουργεί αποτελεσματικά και συναισθηματικά να αντεπεξέρχεται καταστάσεις οι οποίες εμπεριέχουν διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις.

Συνοψίζοντας, στην παρούσα ενότητα παρουσιάστηκαν οι βασικές αρχές της ΔΕ, εξηγώντας το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδύθηκε η αναγκαιότητα αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού πλαισίου στην πλουραλιστική (κοινωνικά, φυλετικά, εθνικά, πολιτισμικά) σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Έχοντας συζητήσει λοιπόν στην παρούσα τις αρχές της ΔΕ, στην επόμενη παράγραφο συνοψίζουμε τις παρατηρούμενες ανεπάρκειες τόσο σε επίπεδο θεωρητικού πλαισίου όσο και σε επίπεδο απόκλισης των εφαρμοζόμενων πρακτικών από το τελευταίο, οι οποίες και αποτέλεσαν την αιτία για την θεμελίωση της Αντιρατσιστικής Αγωγής.

3.1.2 Κριτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Συγκρίνοντας τους πέντε άξονες της ΔΕ που αναφέρθηκαν στην υποενότητα (3.1.1) και την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική όπως αποτυπώνεται στην σημερινή σχολική πραγματικότητα, παρατηρεί κανείς ένα χάσμα μεταξύ των στόχων της ΔΕ όπως προβλέπονται από το θεωρητικό πλαίσιο και της ‘μετάφρασης’ τους σε εκπαιδευτική στρατηγική. Σύμφωνα με τις Δραγώνα & Φραγκουδάκη (1997) το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει στον πυρήνα του αυστηρά εθνοκεντρικό και κατ’ επέκταση αφομοιωτικό, ενώ την ίδια στιγμή

μετέρχεται την ρητορεία των διαπολιτισμικών αρχών στον εκπαιδευτικό λόγο (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011), παραμένοντας όμως ρητορεία και όχι παρέμβαση εκπαιδευτική. Στόχος ενός τέτοιου εθνικού σχολείου, κατά την Αβδελά (2007), είναι η διασφάλιση του έθνους-κράτους, στο οποίο ουσιαστικά η μονοπολιτισμικότητα, η μονογλωσσία (Ασκούνη, 1997) και όποιο άλλο χαρακτηριστικό αποδίδεται ομοιόμορφα στον πληθυσμό (θρησκεία, καταγωγή, κτλ) εφευρίσκει φαντασιακά¹ και εκ προθέσεως². Αποτέλεσμα της παράβλεψης και της αποσιώπησης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2008) είναι η συγκρότηση του διπόλου εθνικός εαυτός - ξένος που νοσηματοδοτεί την εθνική ταυτότητα, μια κατηγοριακή ταυτότητα που στη συνέχεια αξιολογείται ως υπέρτερη των άλλων, σύμφωνα με τον μηχανισμό συγκρότησης κοινωνικών ταυτοτήτων και στερεοτύπων που συζητήθηκε νωρίτερα (2.3) και θεμελιώνει εθνικά στερεότυπα, προκαταλήψεις (Hodolidou et al., 2003) και πολιτισμικές ιεραρχήσεις (Ασκούνη, 1997).

Επιπρόσθετα, η ΔΕ τόσο στην ελληνική υιοθέτηση της όσο και πέρα από αυτή δεν αποτελεί μέρος του κορμού του σχολικού προγράμματος όλων των σχολείων, παρά αφορά ορισμένες σχολικές μονάδες ή τμήματα των τελευταίων που παρακολουθούν αλλοδαποί μαθητές. Συνεπώς, η διαπολιτισμική επάρκεια που αναφέρθηκε νωρίτερα (3.1.1) και επιτάσσεται από τις ανάγκες της σύγχρονης διαβίωσης και της επαγγελματικής δραστηριοποίησης σε παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (UNESCO, 1994; Bochaca, 2006; Albert & Triandis, 1985; Angelides et al., 2003; Gidoomal, 2003) δεν επιδιώκεται από το σχολείο, με αποτέλεσμα η «συνομιλία» και η δυναμική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (αυτοχθόνων και αλλοδαπών) που προϋποθέτει ο όρος «διαπολιτισμικότητα» (Alred et al., 1994; Abdallah-Preteille, 2006), ήδη μέσα από το σχολείο να είναι προβληματική.

Μέσα από μια τέτοια εκπαιδευτική στρατηγική, οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις των εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων (Byram, 2006; Portera, 2011), όπως προβλέπονται από το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΕ (3.1.1) παραμένουν ουτοπία: δίκαιη αντιπροσώπευση των ομάδων στο διδακτικό υλικό (βλ. πρώτο άξονα ΔΕ) δεν υπάρχει, καθώς προωθείται η ομοιογένεια και ο εθνικός εαυτός, κατάδειξη της κατασκευής της γνώσης και της ιστορικής

¹Κατά τον Άντερσον (σελ. 60, 1997), το έθνος είναι έννοια φαντασιακή.

²Κατά την Χοντολίδου (2003), η έννοια του έθνους αποτελεί σκόπιμη ιδεολογία.

αλήθειας (βλ. δεύτερη διάσταση) δεν επιτυγχάνεται, αφού απεναντίας εφευρίσκεται η έννοια του μονοπολιτισμικού, μονογλωσσικού και αναλλοίωτου στο ιστορικό συνεχές έθνος και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιομορφίες των μειονοτικών ομάδων με παράλληλη ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και των υποστηρικτικών κοινωνικών δομών της (τρίτη και πέμπτη διάσταση) επίσης δεν εφαρμόζεται, αφού ακολουθείται η μη δίκαιη εξισωτική λογική της ισότιμης μεταχείρισης, στη βάση της εσφαλμένης υπόθεσης ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις ίδιες ανάγκες άρα ένα διδακτικό στυλ είναι επαρκές. Τέλος, αναφορικά με την καταπολέμηση της προκατάληψης (τέταρτη διάσταση), η στερεοτυποποίηση των μειονοτικών ομάδων όπως αναδύεται από το δίπολο εθνικός-ξένος εμβαθύνει τις προκαταλήψεις αντί να τις αποδομεί και να τις ανασκευάζει.

Πέραν όμως από την αδυναμία συμμόρφωσης και ευθυγράμμισης της εκπαιδευτικής στρατηγικής στις βασικές αρχές της ΔΕ, η ΔΕ έχει δεχτεί σφοδρή κριτική όσον αφορά το θεωρητικό της πλαίσιο καθεαυτό. Βασικός άξονας της κριτικής αποτέλεσαν οι πρακτικές της ΔΕ, οι οποίες αντί να καταγγέλλουν κατονομάζοντας τις κυρίαρχες ηγεμονίες και τους συστημικούς μηχανισμούς ανισοκατανομής εξουσιών και προνομίων (Carr & Klassen, 1996; Troyna, 1992; Gorski, 2006; Troves, 1987; Cheng & Soudack, 1994), τις αμιλλάται, ανευρύνοντας και αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Όπως σημειώνουν ο Γκόβαρης (2000) και οι Leeman & Reid (2006), ο διαπολιτισμικός λόγος εύκολα μπορεί να εκτροχιαστεί και να διολισθήσει σε κουλτουραλιστικές τροχιές υποστηλώνοντας ρατσιστικές αντιλήψεις, όταν υπεραπλουστεύει και στερεοτυποποιεί πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ταυτότητες, θεωρώντας τα ομοιόμορφα και ενδογενή εντός των ομάδων και όταν ενισχύεται από σχετικές δραστηριότητες, γνωστές στη βιβλιογραφία με τον όρο *boutique multiculturalism* (Fish, 1997). Επιπρόσθετα, η στάση της απέναντι στα προβλήματα των μειονοτήτων έχει κριθεί ως α-πολιτική (Giroux, 1992; Troyna, 1987; Mansfield & Kehoe, 1994; Olneck, 1990; Ramsey et al., 2003, σελ. 3) και σιωπηρή όσον αφορά την ρητή αναφορά που θα έπρεπε να κάνει στον ρατσισμό ως πρακτική δομικά και θεσμικά περιφρουρούμενη (Lentin, 2005; Rattansi, 1992; Berman & Paradies, 2010; Thompson, 1997).

Συνολικά, στην παρούσα παράγραφο παρουσιάσαμε τις αδυναμίες του θεωρητικού πλαισίου της ΔΕ, καθώς επίσης και την αποσπασματικότητα και αντιφατικότητα με την οποία εφαρμόζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη μία ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του «εθνικού» σχολείου, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την διδασκαλία των

μαθημάτων γλώσσας, ιστορίας και γεωγραφίας (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2004), με το ελληνικό έθνος να παρουσιάζεται ως απόλυτα ομοιογενές, μονογλωσσικό και αναλλοίωτο στο πέρασ του χωροχρόνου, και από την άλλη οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και τα διαπολιτισμικά-μειονοτικά τμήματα, τα οποία πλην των διαπολιτισμικών απευθύνονται κατά αποκλειστικότητα στους αλλοδαπούς μαθητές. Η α-πολιτική στάση της ΔΕ απέναντι στα προβλήματα των μειονοτήτων και η αποσιώπηση του ρατσισμού ως στοιχείου που λανθάνει σε θεσμούς και δομές εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος αποτέλεσαν τις κύριες αιτίες για την πρόταση μιας νέας παιδαγωγικής, περισσότερο επιθετικής απέναντι στο ρατσισμό, θέμα το οποίο συζητάται λεπτομερέστερα στην ενότητα (3.2) που ακολουθεί.

3.2 Αντιρατσιστική Εκπαίδευση

3.2.1 Ρατσισμός και Νεορατσισμός

Το διαπολιτισμικό έλλειμα που διακρίνει ένα σημαντικό ποσοστό Ελλήνων έχει υπογραμμιστεί από διάφορες έρευνες, ενδεικτικές από τις οποίες είναι αυτές των [Batziou \(2011\)](#); [Figgou et al. \(2011\)](#), αναδεικνύοντας τις στερεότυπες αντιλήψεις που έχουν οι Έλληνες πολίτες για τους μετανάστες, θεωρώντας τους εγκληματίες, επικίνδυνους και μη ενταγμένους και αφομοιωμένους στην ελληνική κουλτούρα, πεποιθήσεις τις οποίες καθημερινά τα ειδησιογραφικά δελτία και ψυχαγωγικά προγράμματα (τηλεοπτικές σειρές, σόου) τροφοδοτούν και επιβεβαιώνουν με ρητά και άρρητα μηνύματα. Το τοπίο δυσχέρανε ακόμα περισσότερο για τους αλλοδαπούς με το ξέσπασμα της πρόσφατης οικονομικής κρίσης, η οποία σχεδόν αντανακλαστικά μεταδόθηκε και στο πολιτικό σύστημα της χώρας ([Ellinas, 2013](#); [Matsas, 2013](#)), με αποκορύφωμα την εισαγωγή το 2012 στην ελληνική Βουλή του εθνικιστικού κόμματος της Χρυσής Αυγής, κατόπιν εθνικών εκλογών. Έκτοτε, ο ακραίος ρατσιστικός λόγος μελών του παραπάνω κόμματος δεν έχει λείψει από την καθημερινή ειδησεογραφία και ο οποίος κατά καιρούς έχει συνοδευτεί από περιστατικά απρόκλητης σωματικής βίας έναντι προσώπων που αντιτάχθηκαν με τις απόψεις τους.

Την στιγμή που γράφεται η παρούσα εργασία, οφείλω να συμπεριλάβω και μια νέα παράμετρο, αυτή του πρόσφατου προσφυγικού κύματος με κατεύθυνση από την Ανατολή στην Ευρώπη, που αναζωπυρώθηκε ύστερα από την ανθρωπιστική κρίση που ξέσπασε στην Συρία και στις γύρω χώρες μετά την αυτοανακήρυξη μιας τζιχαντιστικής στρατιωτικής οργάνωσης σε Ισλαμικό Κράτος και στις 29 Ιουνίου 2014 σε Χαλιφάτο, με έδρα μια περιοχή που στρατιωτικά καταλήφθηκε και τμήματα της οποίας βρίσκονται στο Ιράκ και την Συρία. Αποτέλεσμα της κρίσης αυτής είναι η Ελλάδα να δέχεται καθημερινά χιλιάδες πρόσφυγες, οι οποίοι φτάνοντας κυρίως μέσω της Τουρκίας στα νησιά της Κω, Λέσβου, Σάμου, Χίου και Λέρου, μεταφέρονται στην Αθήνα και από εκεί λαμβάνοντας ταξιδιωτικά έγγραφα είτε αναχωρούν για άλλες χώρες της Ευρώπης, είτε αιτούντες άσυλο από την Ελλάδα φιλοξενούνται από νεοσύστατες υπηρεσίες ή πιο συχνά σε δημόσιους χώρους με υποστήριξη των βασικών αναγκών τους από εθελοντικές οργανώσεις. Από τη μια δηλαδή υπάρχει η οικονομική κρίση, η οποία επιδείνωσε ακραία τον εθνικισμό και από την άλλη η κρίση στην Ανατολή φέρνει κύματα προσφύγων στην χώρα μας, δύο συστατικά τα οποία φέρνοντας τα κοντά η χρονική συγκυρία αποτελούν εκρηκτικό κοινωνικό μείγμα, δείγματα της οποίας «κοινωνικής αντίδρασης» έχουν μόλις αρχίσει να φαίνονται. Συνεπώς, οι παρούσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες καθιστούν ακόμα επιτακτικότερη την ανάγκη για πρόληψη μιας πιθανής κοινωνικοπολιτικής κρίσης που θα θέσει σε κίνδυνο την δημοκρατία της χώρας και η οποία δύναται να αποσοβηθεί μέσα από μακροπρόθεσμες αντιρατσιστικές δράσεις.

Όπως και να έχει, η εξέλιξη των σημερινών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές κοινότητες και η μετεξέλιξη των παραδοσιακών ρατσιστικών σχημάτων (φυλετικός ρατσισμός) σε νέα, αποτελεί οξύμωρη αλήθεια. Μια σχετικά νέα μορφή ρατσισμού είναι ο νεορατσισμός (Barker, 1981), κεντρική ιδέα του οποίου αποτελεί η ομοιογενής κουλτούρα (Short, 1996), η οποία λειτουργώντας ως φύση κατατάσσει τα άτομα σε γενεαλογίες, άυλες, άκτιστες και ατροποποίητες κατά τα άλλα (Balibar, 1991, σελ. 22). Ο νεορατσισμός διαφοροποιείται από τις άλλες μορφές ρατσισμού ως προς το γεγονός ότι δεν θεμελιώνεται σε αντιλήψεις αξιολογικές ως προς την φυλετική, εθνική ή πολιτισμική καταγωγή, δεν βασίζεται σε στερεότυπες αντιλήψεις και δεν ενοχοποιεί κοινωνικές ομάδες για κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα (Short, 1996). Απεναντίας, θεμελιώνεται πάνω στη θεώρηση της ενστικτώδους ανάγκης του έθνους να προστατέψει τον εαυτό του από εισβολείς που απειλούν την ύπαρξη του και της πεποίθησης ότι η υπαγωγή σε κοινωνικές ομάδες, ευρύτερα και στο έθνος, με

κριτήριο την κοινή κουλτούρα αποτελεί νομοτέλεια της φύσης. Με άλλα λόγια, ο φόβος διατάραξης του φαντασιακού συμπαγούς και ομοιογενούς έθνους και η αντίληψη ότι είναι στη φύση του ανθρώπου να εισχωρεί σε ομάδες με κοινή κουλτούρα, συγκροτούν τον νεορατσισμό.

Παρατηρεί κανείς, ότι και οι δύο πεποιθήσεις που τον στοιχειοθετούν αποτελούν κατασκευές του πολιτισμικού λόγου, συνεπώς ο νεορατσισμός δεν έχει την χροιά μιας καθαρής πολιτικής ιδεολογίας, όπως ούτε εξάλλου και ο εθνικισμός έχει. Ο τελευταίος καταφέρνει να προσδίδει νόημα σε κατηγοριοποιήσεις (ταυτότητες) και κοσμοαντιλήψεις με κριτήριο τις πολιτισμικές ρίζες (Μαυρατσάς, 1998, σελ. 106), με αποτέλεσμα η συγκρότηση της έννοιας του έθνους να έπεται του εθνικισμού, δηλαδή το έθνος να είναι παράγωγο εθνικιστικού πολιτισμικού λόγου και όχι πολιτική ιδεολογία, τα έθνη δηλαδή γεννιούνται από τον εθνικισμό και όχι το αντίστροφο (Gellner, 1992, σελ.106). Αντίστοιχα, οι πεποιθήσεις του ανήκειν κατά παραχώρηση της φύσης σε ομάδες με κοινή κουλτούρα, άρα οι κατηγοριοποιήσεις των πολιτισμών, γεννιούνται από τον νεορατσισμό και όχι το αντίστροφο.

Οι διαφορετικές μορφές με τις οποίες εμφανίζεται ο ρατσισμός στο σχολείο, αδικώντας συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, συζητήθηκαν νωρίτερα. Έχοντας αναφερθεί και στον νεορατσισμό στην παρούσα παράγραφο, αξίζει να αναφερθούν στο σημείο αυτό οι τρεις τύποι ρατσισμού που το ίδιο το σχολείο εμφυτεύει στους μαθητές και συνολικά έχουν χαρακτηριστεί από την [Phillips \(2011\)](#) ως θεσμικός ρατσισμός (*institutional racism*): φυλετικός ρατσισμός (εχθρικές αναπαραστάσεις γειτονικών λαών στα σχολικά εγχειρίδια (Αβδελά, 1997α)), νεορατσισμό (προβάλλει την ανάγκη υπεράσπισης του έθνους από εξωτερικούς κινδύνους που το επιβουλεύονται (Φραγκουδάκη, 2004)) και εθνικισμό (ανωτερότητα του αρχαιοελληνικού πολιτισμού από τους άλλους, (Ασκούνη, 1997)). Πέραν δηλαδή, από την ανασκευή των υπαρχόντων προκαταλήψεων, πεποιθήσεων και στερεότυπων αντιλήψεων που φέρουν μαθητές και εκπαιδευτικοί και τις οποίες η ανθρωπιστική παιδαγωγία οφείλει να συμπεριλάβει στους παιδαγωγικούς άξονες της προκειμένου να ανακάμψει η κοινωνία από τον ρατσισμό, το σημερινό σχολείο καλείται επιπρόσθετα να αποβάλλει από την κουλτούρα του όλα τα εθνοκεντρικά στοιχεία του, ώστε να πάψει να υπάρχει η αντίφαση μεταξύ τού τι στοχοθετεί να καταπολεμήσει και του τι επιτρέπει το θεσπισμένο εκπαιδευτικό σύστημα (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια) να καταπολεμηθεί. Δεν έχει νόημα δηλαδή, ενώ το ίδιο αναπαράγει εθνικιστικές αντιλήψεις και στερεοτυ-

ποποιεί το εθνικό Άλλο ως εχθρό, την ίδια στιγμή με παρεμβάσεις ΔΕ να προσδοκά ανασχευασμό των αντιλήψεων των μαθητών.

Ακριβώς το κενό αυτό ήρθε να καλύψει η Αντιρατσιστική Αγωγή, η οποία καταγγέλλει τον θεσμικό ρατσισμό ως υπεύθυνο για τις κοινωνικές ανισότητες, ανάγοντας την ευθύνη του προβλήματος από ατομική σε θεσμική. Στην επόμενη ενότητα (3.2.2) παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης σε αντιδιαστολή με αυτές της ΔΕ.

3.2.2 Αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση (ΑΕ) σε αντίθεση με την ΔΕ εξετάζει ρητά τα θέματα των κοινωνικών ιεραρχήσεων, της εξουσίας, της ανισοκατανομής των προνομίων, της ισότητας και της κοινωνικής αδικίας, έχοντας ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τον μηχανισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, να αναγνωρίσουν τα οφέλη του πλουραλισμού και να αναπτύξουν σεβασμό στο διαφορετικό, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτοεκτίμηση εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Cheng & Soudack, 1994; Short, 1996). Ζητούμενο της είναι η αλλαγή των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των μαθητών, παράλληλα όμως τονίζεται η ανάγκη αλλαγής της κουλτούρας τόσο του σχολείου (Thompson, 1997; Gaine, 2000), για παράδειγμα της διδακτέας ύλης, των σχολικών εγχειριδίων, της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και των υπόλοιπων κοινωνικών δομών έξω από το σχολείο που εκκολάπτουν ή υποθάλπουν τον ρατσισμό μέσα από τις πρακτικές που μετέρχονται (Crozier, 1994).

Οι Kehoe & Mansfield (1993) εξετάζοντας τις διαφορές μεταξύ ΑΕ και ΔΕ, υιοθετούν την άποψη ότι τις περισσότερες φορές οι διαφορές τους είναι θέμα έμφασης και όχι τόσο περιεχομένου, διακρίνοντας ως ξεκάθαρη διαφορά τους το περιεχόμενο του διδακτικού τους υλικού. Ακολουθώντας τη γραμμή αυτή, επισημαίνουν ότι η ΔΕ δίνει έμφαση μέσα από το διδακτικό της υλικό στον περιορισμό του ατομικού ρατσισμού που φέρει καθέναν προσωπικά και στην διομαδική αρμονία (*intergroup harmony*), ενώ η ΑΕ επικεντρώνεται στην καταπολέμηση του θεσμικού ρατσισμού και στην διομαδική ισότητα (*intergroup equity*). Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι μαθητές λαμβάνοντας ΑΕ θα καταστούν λιγότερο ρατσι-

στές, αν συζητήσουν για τον ράτσισμό, τα στερεότυπα και τις διακρίσεις που ίσχυαν στο παρελθόν και στο σήμερα, αν μελετήσουν τις οικονομικές, δομικές και ιστορικές ρίζες των ανισοτήτων, αν εντοπίσουν παραδείγματα θεσμικού ρατσισμού στο σχολείο και τα καταγγείλουν (π.χ. διαμαρτυρηθούν στη διεύθυνση του σχολείου ή την ενημερώσουν για αυτά), αν αναλύσουν τις άνισες σχέσεις εξουσίας εντός των κοινωνικών ομάδων, αν γνωρίσουν τι σημαίνει ρατσισμός στην καθημερινή ζωή και ποιες είναι οι ανθρώπινες συνέπειες του και, τέλος, αν ανατρέψουν τις αντιλήψεις τους για αυτά που ο ρατσισμός εμφανίζεται να εξηγεί.

Έχοντας παρουσιάσει λοιπόν τις θέσεις της ΑΕ σε παράλληλη ανάγνωση με αυτές της ΔΕ, διαφαίνεται ότι η ΑΕ έχοντας ενσωματώσει τους στόχους της ΔΕ, περιλαμβάνει έναν πρόσθετο κορμό αρχών που σχετίζεται με τον θεσμικό ρατσισμό και τον τρόπο που αυτός επιδρά τόσο μέσα στο σχολείο αλλά όσο και έξω από αυτό, τονίζοντας ότι η παράμετρος αυτή πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν από τις αντιρατσιστικές δραστηριότητες του σχολείου προκειμένου οι μαθητές να κατανοούν και να εξασκούνται στον εντοπισμό της λανθάνουσας δράσης του σε θεσμούς και δομές της κοινωνίας. Η ΑΕ υιοθετεί μια δυναμική θεώρηση των ρατσιστικών αντιλήψεων και πρακτικών όσον αφορά τους παράγοντες που δύνανται να τις διευκολύνουν και ασκήσουν αντίστοιχα, ενώ η ΔΕ εμμένει σε μια στατικότερη θεώρηση, μετακινώντας το κέντρο βάρους της ευθύνης σε πρόσωπα παρά σε θεσμικές και πολιτειακές εξουσίες που έμμεσα επηρεάζουν τα πρώτα.

Ένα κοινό σημείο που εντοπίζεται από την μελέτη των παραπάνω παιδαγωγικών είναι ότι και δύο βασίζονται σε ορισμούς του ρατσισμού που εστιάζουν σε αντιλήψεις, πεποιθήσεις, στερεότυπα και στάσεις. Ως εκ τούτου, προσπαθούν να λύσουν έναν γόρδιο δεσμό που υπάρχει «μέσα στο κεφάλι» και εφόσον αποτελεί γνωστική διεργασία, μπορεί να μαθευτεί και να ξεμαθευτεί. Μια τέτοια όμως θεώρηση του φαινομένου, παραλείποντας τις μη γνωστικές διεργασίες που διαπλέκονται με αυτό, όπως είναι τα συναισθήματα, έχει ως αποτέλεσμα οι προτεινόμενες παιδαγωγικές που προτείνονται για την εξάλειψή του, να επιχειρούν να αντιμετωπίσουν έναν εχθρό ή ένα σύμπτωμα λιγότερο. Ακριβώς το «κενό» αυτό επιχειρεί η παρούσα εργασία να διερευνήσει και για το λόγο αυτό στην επόμενη παράγραφο εξετάζεται η συναισθηματική γεωγραφία του ρατσισμού, εξηγώντας τον τρόπο που τα διάφορα συναισθήματα διαπλέκονται στην εκδήλωση και την συντήρησή του.

3.2.3 Κριτική της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης: ο Ρόλος των Συναισθημάτων

3.2.3.1 Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, Ρατσισμός και Συναισθήματα

Σύμφωνα με τον [Hook \(2005\)](#) ο ρατσισμός δεν είναι φαινόμενο με πολιτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές ρίζες μόνο, αλλά έχει και ψυχοσυναισθηματικά επιγεννήματα. Δηλαδή, δεν δραστηριοποιείται κατά αποκλειστικότητα σε επίπεδο γνωσιακών λειτουργιών αλλά διαμορφώνεται και διαμορφώνει σχετικούς συναισθηματικούς μηχανισμούς (π.χ. μίσος, αντιπάθεια, καχυποψία). Η αντιρατσιστική εκπαίδευση επιδιώκει να αντιμετωπίσει τους δομικούς αποκλεισμούς και οριοθετήσεις που συντηρούν τις ρατσιστικές δομές της κοινωνίας καταγγέλλοντας ρητά τους μηχανισμούς συντήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Τα μέσα που μετέρχεται δηλαδή, και αναλυτικά έχουν αναφερθεί νωρίτερα (ενότητα [3.2.2](#)), παρατηρούμε ότι είναι περισσότερο κριτικοκεντρικά, δίνοντας έμφαση στην αντίληψη και την κριτική ικανότητα που απαιτείται για τον εντοπισμό των λανθάνοντων μηχανισμών, και λιγότερο ψυχοκεντρικά ως προς τις συναισθηματικές διεργασίες που ανακινούν τον ρατσισμό ή ανακινεί ο ίδιος.

Μόλις πρόσφατα η αντιρατσιστική αγωγή έχει αρχίσει να διερευνάται πιο συστηματικά ως πεδίο στο οποίο εμπλέκονται συναισθήματα ([Zembylas & Chubbuck, 2009](#); [Zembylas, 2012, 2013a](#)), όπως επίσης πρόσφατα οι σύγχρονες νευροεπιστήμες έχουν αρχίσει να ρίχνουν φως στη σχέση των συναισθημάτων με την νόηση (*reason*) και τους υποκείμενους βιολογικούς μηχανισμούς που συνδέουν τις δύο ανώτερες αυτές λειτουργίες του εγκεφάλου ([Damasio, 1996](#)). Κατά τον [Artz \(2000\)](#) μάλιστα, τα συναισθήματα συμπληρώνουν την λογική (νόηση), όσον αφορά την λήψη ηθικών αποφάσεων, διότι η λογική (*reasoning*) βοηθά στην οργάνωση των σκέψεων και τα συναισθήματα λειτουργούν ως μέσο με το οποίο μπορούμε να αποτιμήσουμε τις τελευταίες. Συνολικά δηλαδή, ο συνδυασμός της λογικής με τα συναισθήματά μας βοηθά να κατανοήσουμε τον κόσμο καλύτερα, καθώς με τη λογική φιλτράρουμε τα συναισθήματά μας και με τα συναισθήματα αποτιμούμε τα λογικά επιχειρήματα που διαμορφώνουν τις σκέψεις μας.

Επίσης, οι **Banks & Valentino (2012)** εξετάζοντας τους «συναισθηματικούς προγόνους» (**Banks, 2014**) του κλασικού ρατσισμού³, του συμβολικού ρατσισμού και των φυλετικά ουδέτερων πεποιθήσεων, βρήκαν ότι ο θυμός αποτελεί βασικό συναισθηματικό καταλύτη στην εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι προς τους έγχρωμους. Πιο συγκεκριμένα, κατέληξαν ότι ο θυμός ακόμα και όταν πυροδοτείται από τελείως α-πολιτικές διεργασίες, υποδαυλίζει την αντίθεση των λευκών που έχουν εκτιμηθεί ως υψηλά συμβολικοί ρατσιστές στην φυλετική ανακατανομή. Η ενεργοποίηση αντίθετα του συναισθήματος του φόβου δεν βρέθηκε να συνδέεται με ρατσιστικές εκδηλώσεις, ενώ για τις φυλετικά ουδέτερες ομάδες βρέθηκε ότι κανένα συναίσθημα δεν μεταβάλλει τις μη ρατσιστικές θέσεις τους. Συνολικά δηλαδή, η εν λόγω έρευνα (**Banks, 2014**) δείχνει ότι ο κλασικός ρατσισμός, ο συμβολικός και οι φυλετικά ουδέτερες αξίες αποτελούν διακριτά συστήματα πεποιθήσεων που εδράζονται σε διαφορετικές συναισθηματικές διεργασίες, με τον θυμό να συνδέεται με τον ρατσισμό και σε κατάσταση υψηλού θυμού, ασχέτως με την αιτία υποκίνησης του, να είναι πιθανή η πυροδότηση ρατσιστικών συμπεριφορών.

Και από την πλευρά του αποδέκτη ρατσιστικής συμπεριφοράς φαίνεται ότι η ρατσιστική μεταχείριση επιδρά αρνητικά στον συναισθηματικό του κόσμο. Σύμφωνα με την φιλανθρωπική οργάνωση **Springtide Resources (Wansbrough, 2011)**, γυναίκες μετανάστες οι οποίες υφίστανται συναισθηματική κακοποίηση (σπίτι, εργασία, εκκλησία) και ζητούν βοήθεια από υπηρεσίες, εξέρχονται από αυτές με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση, αυτο-εκτίμηση και κλονισμένη εμπιστοσύνη απέναντι στις κοινωνικές υπηρεσίες, στην εκπαίδευση και στο σύστημα δικαιοσύνης. Αυτό συμβαίνει, διότι είτε εξαιτίας συστημικού ρατσισμού, είτε λόγω έλλειψης πολιτισμικής συνείδησης των ατόμων που εργάζονται σε αυτά, ενοχοποιούνται οι γυναίκες αυτές ως συνυπεύθυνες στην πράξη της συναισθηματικής κακοποίησης τους (π.χ. λέγοντας τους ότι γυναίκες που έχουν τη δική τους πολιτισμική καταγωγή, είναι γνωστές ότι επιλέγουν συντρόφους που τις κακοποιούν) με αποτέλεσμα σιγά σιγά να ξεχάσουν τις εσωτερικές δυνάμεις τους, εκείνες που είχαν κινητοποιήσει προκειμένου να μεταναστεύσουν σε μια νέα χώρα και να ξεκινήσουν μια νέα ζωή.

³Στο πρωτότυπο αναφέρεται ως *old-fashioned* ρατσισμός, εννοώντας την πεποίθηση περί βιολογικής κατωτέροτητας των έγχρωμων συγκριτικά με τους λευκούς. Τον συγκεκριμένο τύπο ρατσισμού οι συγγραφείς του άρθρου τον συνδέουν με το συναίσθημα της αποστροφής (*disgust*), και υποστηρίζουν ότι σήμερα παρόλο που οι αντιλήψεις περί βιολογικής κατωτερότητας έχουν περιοριστεί και η πλειοψηφία των λευκών υποστηρίζει την φυλετική ισότητα, όταν πρόκειται για θέσπιση πολιτικών που προασπίζουν την τελευταία, οι ίδιοι αντιδρούν θεωρώντας ότι δίνουν άδικα πλεονεκτήματα στους έγχρωμους, οφέλη τα οποία δεν τους αξίζουν (συμβολικός ρατσισμός). Η σχέση θυμού και συμβολικού ρατσισμού εξετάζεται στο ίδιο άρθρο με την συσχέτιση να βρίσκεται θετική.

Η [Srivastava \(2006\)](#), μελετώντας τα συναισθήματα που ανακινεί το ντιμπέιτ πάνω στον αντιρατσισμό μεταξύ μελών οργανώσεων κοινωνικών κινημάτων, παρατηρεί ότι δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εξέταση των συναισθημάτων, όπως είναι ο θυμός, η απογοήτευση, η ντροπή, ο φόβος και ο πόνος ως συγκείμενο της κοινωνικής αλλαγής, που συχνά είναι παρόντα σε συζητήσεις με θέμα τον ρατσισμό. Οι φωνές, τα κλάματα, οι έντονοι τόνοι και η συναισθηματική εξουθένωση είναι επίσης χαρακτηριστικά που συνοδεύουν σχετικούς διαλόγους, και συχνά τόσο συναισθηματικά θέματα, όπως ο ρατσισμός και η πολυμορφία (*diversity*) καταλήγουν σε αγανάκτηση, εκνευρισμό, παραίτηση και στο συμπέρασμα ότι οι αντίθετες πλευρές είναι αδύνατο να ακούσουν και να μάθουν η μία από την άλλη. Παρόλο που συμφωνεί με την άποψη ότι το «προσωπικό είναι πολιτικό» (*personal is political*) και τα συναισθήματα όπως προσωπικά βιώνονται και ομολογούνται συνδέονται με κοινωνικές δομές, κοινωνική ανάλυση και δράση και συνεπώς αποτελούν παράμετρο του διαλόγου του ρατσισμού, παρατηρεί ότι σε έναν τέτοιο διάλογο οι ισορροπίες χάνονται εύκολα, διότι ενώ κάποιες ομάδες (π.χ. έγχρωμες γυναίκες) καλούνται να μιλήσουν για τον ρατσισμό που βιώνουν οι ίδιες, κάποιες άλλες (π.χ. λευκές γυναίκες) προσωποποιούν το θέμα και εστιάζουν στα προσωπικά τους συναισθήματα, με αποτέλεσμα το κέντρο βάρους από την αντιρατσιστική κριτική να μετακινείται στις συναισθηματικές ανάγκες των λευκών μη ρατσιστικά πληγμένων.

Τέλος, η [Ahmed \(2004, σελ.175\)](#) στο συγκείμενο του Μαύρου Φεμινισμού αναφέρει ότι ο ρατσισμός συνδέεται με τον θυμό και ότι το πάθος του θυμού που προέρχεται από τον ρατσισμό είναι σημαντικό, διότι 'μας τροφοδοτεί με ενέργεια για να αντιδράσουμε ενάντια στις βαθιές κοινωνικές και ψυχικές επενδύσεις του ρατσισμού και του σεξισμού'. Ως επιχείρημα στο σημείο αυτό αναφέρει την εργασία της [Lorde \(1984\)](#), και συγκεκριμένα τις κριτικές της πάνω στον ρατσισμό ενάντια των μαύρων γυναικών, η οποία ομολογεί ότι η απόκριση της ενάντια στον ρατσισμό είναι ο θυμός. 'Όσο ζούσε με τον θυμό αυτό, είτε αγνοώντας τον, είτε νιώθοντας ικανοποιημένη με αυτόν, είτε μαθαίνοντας να τον χρησιμοποιεί, συμπληρώνει, το μόνο που κατάφερε ήταν να καταστήσει τα οράματα της άχρηστα, και συνεχίζει λέγοντας, ότι ο φόβος του θυμού και η αποσιώπηση του δεν την δίδαξε τίποτα.

Ο θυμός εκφρασμένος και μεταφρασμένος σε πράξεις στην υπηρεσία του οράματος μας και του μέλλοντος μας είναι μια απελευθερωτική και δυναμωτική ενέργεια διασαφήνισης ... Ο θυμός φέρει πληροφορία και ενέργεια.

Η **Ahmed** τοποθετούμενη πάνω στο απόσπασμα αυτό ερμηνεύει τον θυμό ως απάντηση στην αδικία, ως όραμα για το μέλλον, ως μετάφραση του πόνου σε γνώση και ως συναίσθημα επιφορτισμένο με πληροφορία και ενέργεια, σημειώνοντας ότι ο θυμός δεν είναι απλά ορισμένος σε συνάρτηση με το παρελθόν αλλά αποτελεί ένα άνοιγμα προς το μέλλον.

Το να είναι κανείς αντίθετος με κάτι, σημαίνει ότι την ίδια στιγμή είναι υπέρ κάτι άλλου, μόνο που αυτό το κάτι άλλο χρειάζεται να διατυπωθεί ή δεν είναι διατυπωμένο ακόμα. Όπως δείχνει η **Lorde**, ο θυμός είναι φαντασιώδης [(visionary)] και ο φόβος για το θυμό ή η μετατροπή του σε σιωπή, αποτελεί αποφυγή από το μέλλον ... Έτσι ενώ ο θυμός είναι αποφασιστικός [(determined)], δεν είναι πλήρως αποφασιστικός. Μεταφράζει τον πόνο, αλλά χρειάζεται να μεταφραστεί και ο ίδιος. Ο φεμινισμός ως απάντηση στον πόνο και ως μορφή θυμού ενάντια στον πόνο, εξαρτάται τότε από τις πράξεις της μετάφρασης που επισείονται.

Συνοψίζοντας, από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρατσισμός συσχετίζεται με συναισθήματα θυμού, φόβου, παραίτησης (αποσιώπηση), απογοήτευσης, αποστροφής, ντροπής, πόνου, μίσους, αντιπάθειας και καχυποψίας (η απαρίθμηση δεν είναι εξαντλητική) και ο διάλογος πάνω στο θέμα αυτό (π.χ. στο πλαίσιο αντιρατσιστικής αγωγής) συχνά ανακινεί τα συναισθήματα αυτά. Το ζητούμενο συνεπώς είναι, (βλ. **Ahmed**) πώς τα συναισθήματα ως οχήματα που φέρουν πληροφορία (και για αυτό δεν θα πρέπει να αποσιωπούνται), μπορούν να μας ενημερώσουν για την αιτία που τα ανακινεί και πώς μπορούν να μεταφραστούν σε πράξεις που αντιτίθενται στα αίτια που τα προκαλούν (π.χ. αδικία), υπονομεύοντας τα και ανοίγοντας με τον τρόπο αυτό το δρόμο τα οράματα για δικαιοσύνη, ισότητα και δικαίωμα στην διαφορετικότητα να βρουν πρόσβαση για εκπλήρωσή τους στο μέλλον. Στην επόμενη ενότητα [3.2.3.2](#) συζητάται πώς λαμβάνοντας υπόψιν τα συναισθήματα που συνδέονται με τον ρατσισμό στα πλαίσια της αντιρατσιστικής αγωγής, μπορεί να καμφθούν οι αν-

τιστάσεις των μαθητών που φέρουν προβληματική γνώση και πάνω ακριβώς στον άξονα αυτό επαναδιατυπώνονται τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

3.2.3.2 Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης και της Ηθικής της Ευθύνης

Στο συγκεκριμένο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ο [Zembylas \(2012\)](#) παρατηρεί ότι τα συναισθήματα αντιστέκονται στις εργασίες που επιχειρούν να αποδομήσουν τις ρατσιστικές αντιλήψεις, οι οποίες εδράζονται σε προβληματική γνώση (*troubled knowledge*) και τονίζει πως αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν στον σχεδιασμό αντιρατσιστικών δραστηριοτήτων. Ο όρος προβληματική γνώση, εξηγείται από τον εν λόγω ερευνητή, ότι αφορά γνώση που προκαλεί δυσφορία, για διαφορετικούς λόγους στις διαφορετικές πλευρές μιας διαιρεμένης κοινότητας, φέρνοντας το παράδειγμα της μετα-απαρτχαϊντ Νοτίου Αφρικής, στο συγκεκριμένο της οποίας, η γνώση των Λευκών για το παρελθόν μπορεί να τους γεμίζει θυμό αυτο-άμυνας, ντροπή ή/και θλίψη. Θα προσθέταμε εδώ, ότι αντίστοιχα η γνώση του παρελθόντος από την πλευρά των Μαύρων, μπορεί να προκαλέσει θυμό, αγανάκτηση πιθανόν που συνεχίζουν να βιώνουν ανισότητες και θλίψη για όσα βίωσαν οι πρόγονοι τους.

Συλλαμβάνοντας και θεωρητικοποιώντας την έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, ο ίδιος ερευνητής διατυπώνει την ιδέα της διασφάλισης ενός χώρου όπου οι μαθητές είναι ελεύθεροι και ασφαλείς να καταθέτουν τα συναισθήματά τους, τα οποία αποτελούν μαρτυρία των τραυμάτων που φέρουν ως απότοκα της προβληματικής γνώσης τους, από όπου και αν αυτή προέρχεται. Μέσα σε ένα τέτοιο χώρο, συναισθήματα από «θύματα» και «θύτες» συνυπάρχουν και διαβουλεύονται, ανοίγοντας μια νέα δίοδο συναισθηματικής επικοινωνίας που αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο η μία πλευρά να κατανοήσει ή ακριβέστερα, να συναισθανθεί την άλλη. Τι έχει προηγηθεί και είναι πληγωμένη η άλλη πλευρά, ποια γνώση του παρελθόντος συντηρεί το μίσος, ποιες αδικίες εξοργίζουν, ποιες παρούσες συνθήκες και οικογενειακά ή προσωπικά βιώματα θλίβουν την άλλη ομάδα; Εδώ ο εκπαιδευτικός καλείται να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, προκειμένου να ισορροπήσει τόσο τα προσωπικά του συναισθήματα, όσο και να δημιουργήσει το κατάλληλο χώρο που θα διευκολύνει την έκφραση συναισθημάτων και από τις δυο πλευρές. Διαφορετικά, ελλοχεύει ο κίνδυνος που

διατυπώθηκε στην προηγούμενη παράγραφο από την [Srivastava \(2006\)](#), να επικρατήσουν τα συναισθήματα της μίας πλευράς, με αποτέλεσμα η αλληλοκατανόηση των δύο πλευρών -και στην οποία στοχεύει η στρατηγική ενσυναίσθησης- να μην επιτευχθεί.

Τα παραπάνω παραδείγματα (παράγραφος 3.2.3.1 και παρούσα) αναφέρθηκαν ως ενδεικτικά των διαφορετικών τρόπων συσχέτισης του ρατσισμού με τα συναισθήματα και θα ήταν αδύνατον να εξαντληθούν όλες οι σχέσεις αυτές στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Επί τούτου, η τελευταία επικεντρώνεται στην έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης έχοντας ως αφετηρία την εργασία του [Zembylas \(2012\)](#) και κινείται γύρω από δύο άξονες. Ο πρώτος διερευνά κατά πόσο η στρατηγική ενσυναίσθηση είναι και ευσπλαγχνική (*compassionate empathy*), σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της ευσπλαγχνικής ενσυναίσθησης που ανέπτυξε ο [Maxwell \(2008\)](#) και υπό ποιες συνθήκες μπορεί να κατασταθεί παιθητική, σύμφωνα με τον ορισμό της παιθητικής ενσυναίσθησης της [Boler \(1997\)](#). Το δεύτερο σκέλος, ασχολείται με το ερώτημα κατά πόσο η στρατηγική ενσυναίσθηση προϋποθέτει την ηθική ευθύνη, όπως νοηματοδοείται στο έργο της [Butler \(2005\)](#), «Λογοδοτώντας για τον Εαυτό». Η Μπάτλερ θεμελιώνει την έννοια της ηθικής, όχι πάνω στην συμπαγή (*coherent*) ταυτότητα ενός διαφανούς Εαυτού αλλά στην έκθεση και στην σχέση του Εαυτού με τον Άλλον:

Εγώ είμαι η σχέση μου με Εσένα (*I am my relation to you*) ([Butler, 2005](#), σελ.81).

Εδώ συνοπτικά αναφέρω, μιας και στο Κεφάλαιο 5 εξετάζεται αναλυτικότερα η μπατλερική ηθική της ευθύνης, ότι ο Άλλος αναγνωρίζεται ως μια οντότητα που δεν είναι πάντα ίδια, δεν έχει δηλαδή σταθερά χαρακτηριστικά, μια αναγνώριση που σύμφωνα με την Μπάτλερ απαιτεί ένα είδος υπομονής ([Butler, 2005](#), σελ. 42) απέναντι στους άλλους, το οποίο αναστέλλει την ανάγκη να παραμένει ο Εαυτός ίδιος κάθε χρονική στιγμή. Η υπομονή αυτή, περιγραφόμενη και ως προσεκτική ακρόαση και ανταπόκριση στις ανάγκες του Άλλου από τους [Loacker & Muhr \(2009](#), σελ.274), αποτελεί για την Μπάτλερ συνθήκη αποφυγής άσκησης ηθικής βίας. Άραγε η εφαρμογή στρατηγικής ενσυναίσθησης στα πλαίσια της αντιρατσιστικής αγωγής, προϋποθέτει ή στοιχειοθετεί μια τέτοια ηθική της ευθύνης; Ποια σχέση συνδέει (αν) τη στρατηγική ενσυναίσθηση με την μπατλερική ηθική ευθύνη

και αν πράγματι συνδέονται, πως μπορεί η νέα ηθικά ενημερωμένη έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης να συνεισφέρει στο πεδίο της αντιρατσιστικής αγωγής; Οι δύο αυτοί άξονες αναπτύσσονται στα Κεφάλαια που ακολουθούν.

3.3 Σύνοψη Κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εξηγώντας το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδύθηκε η αναγκαιότητα αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού πλαισίου στην πλουραλιστική (κοινωνικά, φυλετικά, εθνικά, πολιτισμικά) σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Μέσα από την κριτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία μεταξύ άλλων θίγει το θέμα της υπεραπλούστευσης και στερεοτυποποίησης των πολιτισμικών ταυτοτήτων και της αποσιώπησης ή μη κατονομασμού των συστημικών μηχανισμών ανισοκατανομής εξουσιών και προνομίων, δημιουργήθηκε το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Παρόλο που η αντιρατσιστική εκπαίδευση επικεντρώνεται στα σημεία που η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίθηκε αδύναμη, φάνηκε ότι τα μέσα που μετέρχεται είναι κατά βάση κριτικοκεντρικά, δίνοντας έμφαση στην αντίληψη και την κριτική ικανότητα που απαιτείται για τον εντοπισμό των λανθάνοντων μηχανισμών που γεννούν τις ανισότητες, μη λαμβάνοντας υπόψη τις συναισθηματικές συνιστώσες που είτε ανακινούν είτε ανακινεί ο ρατσισμός. Πάνω σε αυτή την αδυναμία, έρχεται και συμπληρώνει να λέγαμε τις αντιρατσιστικές παιδαγωγικές, μια νέα παιδαγωγική, η παιδαγωγική της στρατηγικής ενσυναίσθησης, η οποία προσκαλώντας τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, όποια και αν είναι αυτά, και διαχειρίζοντας τα με τον τρόπο που περιγράφεται στο επόμενο Κεφάλαιο, προσδοκά τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ ομάδων διαιρεμένων από ρατσισμό, βασιζοντάς τον σε όρους ανθρώπινους. Στο Κεφάλαιο που ακολουθεί, εξετάζεται σε βάθος η έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, η οποία επιπρόσθετα διερευνάται όσον αφορά τη σχέση της με μια συγγενική έννοια, αυτή της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης.

Κεφάλαιο 4

Στρατηγική και Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση

Anti-racist pedagogies are essentially pedagogies of emotion

[Zembylas \(2012, pp.118\)](#)

Περιεχόμενα Κεφαλαίου

| | | |
|-------|--|----|
| 4.1 | Εισαγωγή | 52 |
| 4.2 | Εξερευνώντας τις Συναισθηματικές Γεωγραφίες στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση | 53 |
| 4.3 | Στρατηγική Ενσυναίσθηση | 56 |
| 4.3.1 | Στρατηγικότητα και Ενσυναίσθηση | 56 |
| 4.3.2 | Λαμβάνοντας υπόψιν τις Ανομοιογένειες των Συναισθηματικών Γεωγραφιών | 59 |
| 4.3.3 | Στρατηγική ως Ενεργή Ενσυναίσθηση | 61 |
| 4.3.4 | Σύνοψη και Προκλήσεις | 63 |
| 4.4 | Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση | 65 |
| 4.4.1 | Εισαγωγή | 65 |
| 4.4.2 | Κριτήρια και Συνθήκες Κριτηριών της Ευσπλαχνικής Ενσυνα- ίσθησης | 67 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.4.3 | Η Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση (ΕΕ) ως Διάθεση Μέριμνας . . . | 71 |
| 4.4.4 | Σύνοψη: η Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση ως Γνωσιακό-Συναισθηματικό Κράμα | 76 |
| 4.5 | Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης | 79 |
| 4.5.1 | Κίνητρο Διερεύνησης | 79 |
| 4.5.2 | Σημεία Τομής και Διαφυγής των εννοιών Στρατηγικής και Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης | 80 |
| 4.5.3 | Συμπεράσματα | 91 |
| 4.5.4 | Συνεισφορά ευρημάτων | 94 |
| 4.6 | Σύνοψη Κεφαλαίου | 96 |

4.1 Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της ευσπλαχνικής και της στρατηγικής ενσυναίσθησης. Είναι η στρατηγική ενσυναίσθηση ευσπλαχνική, και αν ναι, υπό ποιες συνθήκες; Η σχέση αυτή εξετάζεται στο συγκεκριμένο της αντιρατσιστικής αγωγής, η οποία όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, μέχρι πρόσφατα αναζητούσε τις αιτίες και τους μηχανισμούς των ανισοτήτων σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο. Οι συναισθηματικές διεργασίες που εμπλέκονται στον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς έναν διαφορετικό από τον Εαυτό Άλλο, σε σημείο που οι σχέσεις του με αυτό να οριοθετούνται εξαιτίας των αντιλήψεων αυτών, δεν λαμβάνονταν υπόψιν, μέχρι που εμφανίστηκαν κάποιες «φωνές» που επεσήμαναν τον παράγοντα συναισθήματα ως σημαντική παράμετρο στις συναρτήσεις ορισμού διαδικασιών, όπως είναι η εθνικοποίηση και η φυλετικοποίηση. Έχοντας σημείο αναφοράς τις φωνές αυτές, στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η στρατηγική ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, ως μια προσπάθεια να κατανοηθούν βαθύτερα τα όρια μεταξύ των δύο εννοιών και επαναδιατυπωθεί η έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης συμπεριλαμβάνοντας την παράμετρο της ευσπλαχνίας.

4.2 Εξερευνώντας τις Συναισθηματικές Γεωγραφίες στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Στην παράγραφο που ακολουθεί συζητάται ο τρόπος με τον οποίο οι εθνοφυλετικές κατηγοριοποιήσεις διαμορφώνουν συναισθηματικές γεωγραφίες που απωθούν ή έλκουν σώματα μεταξύ τους, περιορίζοντας την 'ενδοατομικότητα' των εν λόγω συναισθημάτων, λόγω της πίεσης που δέχονται τα υποκείμενα, ήδη από το σχολείο, να ευθυγραμμίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικοχωρικά εξαρτώμενες συναισθηματικές νόρμες.

4.2 Εξερευνώντας τις Συναισθηματικές Γεωγραφίες στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον [Zembylas \(2011\)](#), η χαρτογράφηση των συναισθηματικών γεωγραφιών εντός του σχολείου αναφορικά με τα συναισθήματα που τρέφει η μία ομάδα μαθητών προς την άλλη (άλλες) και αντίστοιχα με αυτά που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τις ίδιες ομάδες, αποκαλύπτει τόσο την διαμόρφωση όσο και την συντήρηση συγκεκριμένων διαδικασιών φυλετικοποίησης και εθνοποίησης που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου, υπογραμμίζοντας την λανθάνουσα και συντεταγμένη τους δράση. Πιο συγκεκριμένα, κατά την [Ahmed \(2005\)](#), τα συναισθήματα κυκλοφορούν μεταξύ των ανθρώπων, και προσδένονται σε πρόσωπα, μέσα από σχέσεις που υπαγορεύουν έλξη ή απώθηση, έχοντας σημείο αναφοράς τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται η εθνότητα και η φυλή. Τα συναισθήματα, κατά την ίδια, έχουν ρόλο ρυθμιστικό στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων, κατά τρόπο που ανάλογα με το πρόσημο τους (θετικό, αρνητικό) έλκουν ή απωθούν τα υποκείμενα μεταξύ τους. Συνεπώς, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται τα συναισθήματα, τα οποία δεν αποτελούν απλά ψυχικές αντιδράσεις που είναι εσωτερικευμένες και με αφορμή κάποιο ερέθισμα ενεργοποιούνται, αλλά διαμορφώνονται και κυκλοφορούν μεταξύ του εαυτού μας και των άλλων ως ενέργειες (**actions**) και συνήθειες (**practices**) που υπερβαίνουν την ατομική σφαίρα (αυτο)διαμόρφωσης και ζυμώνονται εντός του χώρου της διατομικότητας και της κοινωνικότητας.

Η χαρτογράφηση της συναισθηματικής γεωγραφίας, όπως πρωτοδιατυπώθηκε από τους [Anderson & Smith \(2001\)](#), κατά τον [Zembylas \(2011\)](#) βοηθά στην κατανόηση των συναισθημάτων όσον αφορά την κοινωνικο-χωρική δυναμική της κίνησης και των σχέσεων τους,

μια θεώρηση που διαφοροποιείται από την προσέγγιση των συναισθημάτων ως στατικές εσωτερικευμένες ψυχικές καταστάσεις. Κάτω από μια τέτοια οπτική, τα συναισθήματα κατανοούνται όχι ως προσωπικά αλλά ως δημόσια (**public**), τα οποία ενσωματώνουν και επομένως αντανακλούν τις σχέσεις εξουσίας που ρυθμίζουν την κοινωνική σφαίρα, καθώς οι ίδιες εξουσίες τα μετέρχονται για την μακροημέρευση της δύναμης τους. Με άλλα λόγια, οι σχέσεις εξουσίας χρησιμοποιούν τα συναισθήματα για να συστήσουν τις σχέσεις με τις ομάδες που είτε συμπαθούν είτε αποστρέφονται και τα ίδια αυτά συναισθήματα είναι που στη συνέχεια εσωτερικεύονται σε προσωπικό επίπεδο, καθιστώντας τα συνεπώς όχι αμιγώς προσωπική υπόθεση αυτών που τα φέρουν.

Ο ίδιος ερευνητής σε παλιότερη έρευνα (**Zembylas, 2009**) είχε δείξει πώς καλλιεργούνται οι ατομικοί φόβοι μέσα από παρεμβάσεις κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων, καταλήγοντας ότι τα συναισθήματα αυτά δεν είναι απαραίτητα απότοκα προσωπικών βιωματικών εμπειριών. Ανάλογα, πολιτικές μίσους και φόβου υποστηρίζουν συναισθηματικές πρακτικές και λόγο (**discourse**) επιφορτισμένο με συναισθήματα, επιτρέποντας τις αντιμεταναστευτικές, ρατσιστικές και εθνικιστές πεποιθήσεις να συνεχίζουν να ακμάζουν και υποκινώντας την στοχοποίηση όσων είναι διαφορετικοί (**Zembylas, 2008**). Συνεπώς τα συναισθήματα μπορούν να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή απόρροιες διαδικασιών φυλετικοποίησης και εθνικοποίησης που έχουν προηγηθεί και έχουν μεταβάλλει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς τα υποκείμενα διαφόρων εθνικοκοινωνικών ομάδων. Άρα η παρατήρηση της «γεωγραφίας» των συναισθημάτων αναφορικά με το είδος, τους φορείς και τους αποδέκτες τους (τι είδους συναισθήματα τρέφει κάποιος (φορέας) για κάποιον άλλο (αποδέκτης)) αποτελεί ένα επιπρόσθετο μέσο κατανόησης και ερμηνείας του λανθάνοντος μηχανισμού των διαδικασιών που προαναφέρθηκαν.

Στο χώρο το σχολείου, το ερώτημα που απασχολεί τον ίδιο ερευνητή είναι πώς οι σχολικές πρακτικές και ο σχολικός λόγος συναισθηματικά φυλετοποιείται και εθνικοποιείται, αποδίδοντας πρόσημα στα συναισθήματα που προσδένονται σε πρόσωπα και ομάδες προσώπων βάσει της εθνικοφυλετικής καταγωγής τους. Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού τέθηκαν υπό παρατήρηση τα συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών ενός δημόσιου πολυπολιτισμικού δημοτικού σχολείου της Δημοκρατίας της Κύπρου, όπου φοιτούν Ελληνοκύπριοι και Τουρκοκύπριοι μαθητές, μελετώντας τους φορείς και τους αποδέκτες τους, καθώς επίσης και την μεταξύ τους συναισθηματική σχέση, όπως αυτή διαφαίνε-

ται μέσα από την λεκτική και μη λεκτική (π.χ. χειρονομίες) τους επικοινωνία. Σημείο έναρξης της παραπάνω διερεύνησης ή υπόθεσης προς εξέταση αποτέλεσαν οι σύγχρονες θεωρητικοποιήσεις της φυλής και του ρατσισμού (Balibar & Wallerstein, 1991; Blumer & Somolos, 1999) και της εθνότητας και του εθνικισμού (Gellner & Breuilly, 2008; Smith, 2004), πάνω στις οποίες στήριξε ο εν λόγω ερευνητής την άποψη ότι οι κατηγοριοποιήσεις της ‘φυλής’ και της ‘εθνότητας’ αποτελούν κοινωνικές και πολιτικές κατασκευές που βρίσκονται αφομοιωμένες σε κοινωνικοχωρικές, πολιτικές και ιστορικές δομές και έχουν πραγματικές και άνισες υλικές συνέπειες. Τα υλικά συστατικά της ‘φυλής’ και της ‘εθνότητας’ κατά τον Zembylas (2011), έχουν να κάνουν μερικώς με τις ρατσιστικές και εθνικές συνιστώσες του λόγου οι οποίες κατασκευάζουν φυλετικές και εθνικές κατηγορίες ως έχουσες υλική πραγματικότητα (βλ. χαρακτηριστικά του σώματος και της εμφάνισης που στερεοτυποποιούνται) και μερικώς με τις συναισθηματικές νόρμες (practices), σύμφωνα με τις οποίες τα σώματα έλκονται ή απωθούνται υπό φυλετικοποιημένους και εθνοτικοποιημένους όρους.

Η πρόσδεση συγκεκριμένων συναισθημάτων σε συγκεκριμένα σώματα έρχεται ως επακόλουθο των κοινωνικών και χωρικών οριοθετήσεων που κατασκευάζονται με σκοπό να προστατέψουν την ακεραιότητα υποτιθέμενων φυλετικών και εθνοπολιτισμικών κληρονομιών (Zembylas, 2011). Η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, η οποία πρέπει να προστατευτεί από εισβολές ή επιρροές άλλων ομάδων εγείρει και επικαιροποιεί την ανησυχία της διασφάλισης της ακεραιότητας της ομάδας που πυρήνα έχει την κοινή καταγωγή και πολιτισμική κληρονομιά και όταν η ανησυχία αυτή εκφράζεται με πρακτικές αποκλεισμού και διακρίσεων (άνιση μεταχείριση από τους δασκάλους, λεκτική και σωματική βία από τους συμμαθητές, αποκλεισμό από εκπαιδευτικές δραστηριότητες εξαιτίας έλλειψης γλωσσικής επάρκειας ή περιθωριοποίησης από την κυρίαρχη ομάδα, κ.ο.κ), η φυλετικοποίηση και η εθνοποίηση καθίσταται ρατσισμός και εθνικισμός αντίστοιχα, με τα συναισθήματα (αμφίδρομη απέχθεια, μίσος, φόβος, πόνος, θλίψη και αγανάκτηση μεταξύ των Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων μαθητών) να αποτελούν εκφράσεις και αποδείξεις της διαίρεσης των ομάδων που έχει προηγηθεί και έχει μεταφερθεί από την μεγαλοκλίμακα των διακρατικών πολιτικών στην μικροκλίμακα της σχολικής τάξης.

Συμπερασματικά στην παρούσα παράγραφο παρουσιάστηκε ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται φυλετικοποιημένες συναισθηματικές γεωγραφίες μεταξύ ομάδων μαθητών εντός

του σχολείου, προσδένοντας συναισθήματα σε σώματα με κριτήρια φυλετικο-εθνοτικά. Συναισθήματα και λόγος περί φυλής και έθνους αποτελούν κατά συνέπεια τα δύο συστατικά που δίνουν υλική υπόσταση (**materiality**) στην ‘φυλή’ και την ‘εθνότητα’ και ως εκ τούτου ο μέχρι πρόσφατα αδιευκρίνιστος ρόλος των συναισθημάτων στην παραπάνω εξίσωση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Στην επόμενη παράγραφο συζητάται η έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, η οποία συστήνεται ως μέσο διάνοιξης διαλόγου και αμοιβαίας κατανόησης ομάδων που συναισθηματικά βρίσκονται σε διάσταση, με την αδύναμη ομάδα να βρίσκεται δέσμια στερεοτυποποιημένων αναπαραστάσεων και στερημένη όσον αφορά την ισότιμη πρόσβαση της σε υλικά και μη αγαθά.

4.3 Στρατηγική Ενσυναίσθηση

4.3.1 Στρατηγικότητα και Ενσυναίσθηση

Ήδη στην ενότητα 1.3 ορίστηκε η έννοια της ενσυναίσθησης και εξηγήθηκε πως η στρατηγική ενσυναίσθηση επιτρέποντας την έκφραση των συναισθημάτων όλων των πλευρών που μεταξύ τους βρίσκονται σε διάσταση (βλ. παράδειγμα Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων μαθητών, παράγραφος 4.2), επιδιώκει να φέρει σε επαφή τις εν διαστάσει ομάδες, οι οποίες βρίσκονται οχυρωμένες σε απομακρυσμένα συναισθηματικά γεωγραφικά τοπία. Ο **Zembylas (2012, σελ.118)** υποστηρίζει ότι οι αντιρατσιστικές παιδαγωγικές, είναι κατ’ ουσίαν παιδαγωγικές συναισθημάτων και εξηγεί πώς η στρατηγική ενσυναίσθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο με σκοπό να καμφθούν οι συναισθηματικές αντιστάσεις των μαθητών απέναντι στις αντιρατσιστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να διαταραχθούν τα συναισθηματικά ερείσματα της προβληματικής γνώσης (**troubled knowledge**) που φέρουν οι συγκεκριμένες ομάδες. Η ιδέα της χρήσης συναισθημάτων ενσυναίσθησης με τρόπο κριτικό και στρατηγικό (**Lindquist, 2004**), συμπεριλαμβάνεται στην έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης και αναφέρεται συγκεκριμένα στην προθυμία που καλείται να επιδείξει ο εκπαιδευτικός καθιστώντας τον εαυτό του στρατηγικά σκεπτικιστή, προκειμένου να συναισθανθεί τους μαθητές που φέρουν προβληματική γνώση, ακόμα και όταν η γνώση αυτή προκαλεί δυσφορία στους υπόλοιπους μαθητές ή και στον ίδιο.

Η στρατηγικότητα στην έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, σύμφωνα με την παραπάνω περιγραφή, εντοπίζεται στο ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός ως μεσολαβητής στο διάλογο που λαμβάνει χώρα στην σχολική τάξη. Ερμηνεύοντας τον όρο 'στρατηγικά σκεπτικιστής' στο παραπάνω συγκείμενο, θα έλεγε κανείς πως σημαίνει ότι από την μια πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός κριτικός όσον αφορά τις θέσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών, οι οποίες συνοδεύονται και από σχετικά συναισθήματα, και από την άλλη ότι οφείλει να βρει τρόπους να συστεγάσει όλες αυτές τις αντικρουόμενες μεταξύ τους θέσεις και συναισθήματα στο ίδιο παράθυρο διαλόγου, χωρίς να διολισθήσει ο διάλογος σε άκαρπο αντίλογο εκτόξευσης χαρακτηρισμών μεταξύ των ομάδων ή παράθεσης απομονωμένων γεγονότων χωρίς περαιτέρω επιχειρήματα.

Η στρατηγικότητα επιπρόσθετα, φαίνεται ότι αφορά και την υπόθεση την οποία έχει εκ των προτέρων προβλέψει ο εκπαιδευτικός, ότι πιθανόν ο διάλογος να ανακινήσει διαφορετικά συναισθήματα στους μαθητές, τα οποία έχουν την ρίζα τους σε προβληματική γνώση λόγω των διαφορετικών εμπειριών που φέρουν (καταγωγή, οικογένεια, κοινωνικοοικονομικό προφίλ), και συνεπώς είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει έναν εν εξελίξει πολυφωνικό διάλογο. Προετοιμασμένος, σημαίνει ότι έχει στην φαρέτρα του παιδαγωγικά εργαλεία και στρατηγικές, τα οποία θα χρησιμοποιήσει για να επιλύσει ένα πρόβλημα ή να διευκολύνει τους παιδαγωγικούς του στόχους να φτάσουν στους αποδέκτες του που είναι μαθητές. Ένα τέτοιο εργαλείο εδώ είναι να είναι σκεπτικιστής (κριτικός) όσον αφορά τις θέσεις που λαμβάνουν μέρος στο διάλογο, πράγμα που σημαίνει ότι ως μεσολαβητής, επιτρέπει την ελεύθερη κατάθεση απόψεων, χωρίς οι προσωπικές του πεποιθήσεις και ηθικές αρχές (π.χ. συμπαράσταση στις καταπιεσμένες ομάδες), να έχουν προκατευνύνη τον διάλογο προς μια συγκεκριμένη οδό και συνεπώς να έχουν επιτρέψει να διαφανούν αναμενόμενα συμπεράσματα, από ένα διάλογο που δεν έχει ακόμα ξεκινήσει ή είναι ακόμα σε εξέλιξη.

Η κριτικότητα εδώ δεν σημαίνει μόνο ότι δίνεται βήμα για ελεύθερη έκφραση όλων των θέσεων και των συναισθημάτων, αλλά ότι εφόσον αυτές διατυπωθούν, τόσο τα επιχειρήματα, όσο κυρίως τα συναισθήματα τα οποία τις συνοδεύουν, θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν ως παράμετροι στην εξίσωση που ανασκευάζει την προβληματική γνώση, είτε αυτή αφορά στερεότυπα είτε ρατσιστικές απόψεις. Διαφορετικά, αν δεν ληφθούν υπόψιν τα συναισθήματα, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα (4.2), τα οποία καθιστούν ανθεκτικές, ζωντανές και ισχυρές τις αναπαραστάσεις των Άλλων και τις πεποιθήσεις

τους για αυτούς (και οι οποίες είναι προσδεμένες την ίδια στιγμή με τα συγκεκριμένα συναισθήματα), οι αντιστάσεις των μαθητών παραμένουν άκαμπτες. Συνεπώς, η κριτικότητα εμπερικλύει και την έννοια της ανοιχτότητας και της αποδοχής, τόσο των απόψεων όσο και των προσδεμένων με αυτές συναισθημάτων, τις οποίες θέσεις δεν είναι απαραίτητο να ενστερνίζεται ο εκπαιδευτικός. Τέτοιες θέσεις μπορεί να είναι ηθικά μη αποδεκτές (π.χ. απόσυρση βοήθειας προς τους πρόσφυγες), παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός οφείλει κριτικά να τις ακούσει και κυρίως, εντοπίζοντας τα συναισθήματα που αυτές ανακινούν (πόνος, αίσθημα αδικίας και αγανάκτησης, θυμός, μίσος, αντιπάθεια, αποστροφή), να δείξει στους μαθητές ότι συναισθάνεται τον πόνο, την απώλεια τους, κ.ο.κ. Ακριβώς στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η στρατηγικότητα που εμπερικλείει η στρατηγική ενσυναίσθηση, ως συμπληρωματική της κριτικότητας, η οποία υπερβαίνοντας ή προσπερνώντας τις προσωπικές ή κοινά αποδεκτές ηθικές αρχές και τα συναισθήματα που είναι συνταιριαγμένα με αυτές (π.χ. αγανάκτηση για την σκληρότητα των ρατσιστικών πεποιθήσεων), κάνει ένα άνοιγμα προς το Έτερο, διαβεβαιώνοντας το ότι η επικοινωνία των συναισθημάτων του έχει επιτευχθεί, και ότι ως ανθρώπινο Άλλο συναισθάνεται και αναγνωρίζει τα εκφραζόμενα ψυχικά του βιώματα.

Όλη η παραπάνω ανάλυση της έννοιας της στρατηγικότητας που ενσωματώνει η στρατηγική ενσυναίσθηση βασίζεται στην υπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι οι συναισθηματικές γεωγραφίες εντός της τάξης δεν είναι ομοιογενείς και για το λόγο αυτό είναι προετοιμασμένος να επιδείξει την πρέπουσα στρατηγικότητα που απαιτεί η υπερπήδηση του υφάλου των συναισθηματικών αντιστάσεων. Στην παράγραφο που ακολουθεί, συζητάται το θέμα του ανομοιογενούς συναισθηματικού τοπίου και πώς ο εκπαιδευτικός ως στρατηγικά συναισθητής καλείται να πλοηγηθεί εντός του και να δημιουργήσει ένα κοινό έδαφος αλληλοκατανόησης και ενσυναίσθησης, έχοντας ως τελικό στόχο το χτίσιμο ενός κοινού κοινωνικού οράματος, το οποίο θα διαμοιράζονται μεταξύ τους οι διαφορετικές ομάδες.

4.3.2 Λαμβάνοντας υπόψιν τις Ανομοιογένειες των Συναισθηματικών Γεωγραφιών

Ο [Zembylas \(2012, σελ.118\)](#) σημειώνει ότι η προβληματική γνώση εξαιτίας του γεγονότος ότι φέρει μαζί της και συναισθήματα, είναι συναισθηματική για όλους όσους την φέρουν. Αυτό σημαίνει ότι φορτισμένα συναισθήματα φέρουν όχι μόνο όσοι είναι θύματα ρατσιστικής μεταχείρισης και συνεπώς τα τραύματά τους είναι εύληπτα, αλλά φέρουν επίσης και όσοι πρεσβεύουν θέσεις που είναι κατά των αποδεκτών ρατσιστικής βίας. Η επιφορτισμένη αυτή συναισθηματικά γνώση, την οποία φέρουν και οι δύο παραπάνω ομάδες, περιγράφεται ως ‘γνώση του τραύματος’ από τους [Georgis & Kennedy \(2009\)](#), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι μια παιδαγωγία συναισθημάτων στις αντιρατσιστικές και μετααποικιακές προσεγγίσεις οφείλει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη μια σχέσης με αυτήν την γνώση του τραύματος που φέρει ο άλλος, από όπου και αν αυτή προέρχεται. Συνεπώς, η συναισθηματική γεωγραφία μιας σχολικής τάξης αφενός είναι ανομοιογενής, μιας και διαφορετικές ομάδες φέρουν διαφορετικά συναισθήματα για άλλες ομάδες, αφετέρου δεν παύει ο κοινός παρανομαστής τού πώς αντιλαμβάνεται καθένας τον άλλο να είναι επιφορτισμένος με συναισθήματα. Το ερώτημα που αναδύεται τότε και διερευνάται στο εν λόγω άρθρο ([Zembylas, 2012](#)), είναι πώς ο εκπαιδευτικός πλοηγεί την εκπαιδευτική πράξη σε ένα ανομοιογενές και γεμάτο αντιθέσεις συναισθηματικό περιβάλλον. Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δίνεται έχοντας δύο σημεία αναφοράς:

- Εφόσον η προβληματική γνώση είναι την ίδια στιγμή και γνώση τραύματος, θα πρέπει με κάποιον τρόπο να επουλωθεί. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός σε αντίθεση με τις κριτικές παιδαγωγίες που φροντίζουν να ενδυναμώσουν τις καταπιεσμένες και αδικημένες ομάδες κατά αποκλειστικότητα, καλείται να επιδείξει ανάλογο ενδιαφέρον και για αυτούς που τάσσονται υπέρ ορισμένων ρατσιστικών θέσεων, και ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι η μη λήψη θέσης υπέρ κάποιας ομάδας, χωρίς πρώτα να αναγνωριστούν τα τραύματά που φέρουν όλες οι ομάδες, άσχετα αν ο εκπαιδευτικός προσωπικά συγκλίνει συναισθηματικά και ιδεολογικά προς κάποια από αυτές. Η όχι και τόσο εύληπτη ή ακόμα και παράλογη εκ πρώτης άποψης παραπάνω πρόταση, ίσως γίνεται περισσότερη πειστική, αν αναλογιστεί κανείς πως η αντιρατσιστική αγωγή έχει κύριο αντικείμενο να μεταστρέψει τις αντιλήψεις αυτών που έχουν ρατσιστι-

κές πεποιθήσεις, συνεπώς οφείλει να θέσει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τις συγκεκριμένες ομάδες εξετάζοντας και περιθάλπτοντας τα συναισθήματα τους, αντί μονομερώς να ασχολείται με την ενδυνάμωση των πληγμένων. Η τελευταία προσέγγιση, ασχέτως αν αδιαμφισβήτητα είναι απαραίτητη, αφορά το στάδιο των συνεπειών του ρατσισμού (υπάρχουν θύματα και θύτες), ενώ η πρώτη προσέγγιση αφορά το στάδιο της αποδυνάμωσης του φαινομένου (περιορισμών θυτών), που δυναμικά ισοδυναμεί και με περιορισμό των συνεπειών του (περιορισμός καταπίεσης και καταπιεσμένων).

- Έχοντας αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός τα τραύματα όλων των ομάδων ως τέτοια (βλ. στρατηγικότητα), το επόμενο βήμα είναι το κάλεσμα των μαθητών να βγούν από τις 'γνώριμες ζώνες' τους (**comfort zones**¹), και να αναγνωρίσουν τα τραύματα του Άλλου, εκείνου που ενδεχομένως ευθύνεται για τα τραύματα που ο ίδιος φέρει. Στο συγκείμενο της στρατηγικής ενσυναίσθησης, μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση (παιδαγωγικής της δυσφορίας) σκοπό έχει να βγάλει τους μαθητές έξω από τα γνώριμα συναισθηματικά τοπία τους, τα οποία τις περισσότερες φορές αποτελούν την νόρμα της κοινωνικοοικονομικής ομάδας που αντιπροσωπεύουν και να τους (απο)δείξει συναισθηματικά τοπία-τόπους άλλων σωμάτων που μέχρι τώρα δεν γνώριζαν (τραύματα της άλλης πλευράς) και έχουν περιέργως κάτι κοινό: και οι δύο φέρουν τραύματα.

Σε αναλογία με τον παράδειγμα του κλόουν που αναφέρθηκε στην παράγραφο 1.3, η στρατηγική ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού προς άπαντες φέροντες τραύματα μοιάζει με το κατέβασμα του κλόουν από τη σκηνή (εγκαταλείπει τις προσωπικές του γνώριμες ζώνες), προκειμένου να προσεγγίσει το κοινό του, ενώ η πρόσκληση-πρόκληση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του να βγουν έξω από τις γνώριμες συναισθηματικές τους ζώνες και να δουν τι υπάρχει έξω από αυτές, μοιάζει με το ανέβασμα των θεατών κατά παρότρυνση του κλόουν στη σκηνή, έναν τόπο μετατοπισμένο από την θέση που μέχρι πριν ήταν βολεμένοι, αλλά με θέα διαφορετική από αυτή που μέχρι τώρα έβλεπαν. Στο κοινό αυτό γεωγραφικό τόπο, από κοινού εκτίθενται και επικοινωνούν ενεργά και προσωπικά ο ένας με τον άλλον, βιώνοντας μια εμπειρία μη μεταφέρσιμη από το κάθισμα του θεατή στην

¹Βλ. παιδαγωγική της δυσφορίας (pedagogy of discomfort (Boler et al., 2003; Zembylas & Boler, 2002))

πλατεία ή τον εξώστη: η θέα από σκηνής είναι διαφορετική και η επικοινωνία με έναν κλόουν πρωτόγνωρη.

4.3.3 Στρατηγική ως Ενεργή Ενσυναίσθηση

Ο [Zembylas \(2012, σελ.120\)](#) θεωρητικοποιώντας την έννοια των παιδαγωγικών στρατηγικής ενσυναισθήσης, χρησιμοποιεί την διάκριση της [Boler \(1999\)](#) περί ‘ενεργής’ και ‘παθητικής ενσυναίσθησης’. Κατά την [Boler](#) η ενεργή ενσυναίσθηση λαμβάνει δράση για να την επούλωση του συναισθηματικού τραύματος και της καταπίεσης, ενώ η παθητική ενσυναίσθηση είναι μια καλοήθης μορφή η οποία στερείται πράξεων που έρχονται αντιμετώπιες με τον ρατσισμό και περιορίζουν την αδικία. Συνεπώς η ενεργή ενσυναίσθηση μέσω των δράσεων της έχει μετρήσιμα αποτελέσματα στην ανακούφιση του συναισθηματικού φορτίου του Άλλου, ενώ η παθητική μορφή έχει αμφίβολα, καθώς η συναισθηματική συμπαράσταση δεν ακολουθείται από σχετικές πράξεις. Στο πλαίσιο της ενεργής συνεπώς ενσυναίσθησης, το ζητούμενο της στρατηγικής ενσυναίσθησης μοιάζει να είναι το σμίξιμο των πλευρών που τρέφουν αρνητικά συναισθήματα ο ένας για τον άλλον και η δημιουργία μιας σχέσης μεταξύ τους που υπερβαίνει τις παρελθούσες διαμάχες τους. Κάτι τέτοιο για να επιτευχθεί, όπως επισημαίνει η [Boler](#), είναι δύσκολο αν εμμένουμε στην χρησιμοποίηση δίπολων κατηγοριοποιήσεων τύπου ‘ένοχος ή θύμα’. Πάνω σε αυτό ακριβώς το σημείο εντοπίζεται και η συνεισφορά της στρατηγικής ενσυναίσθησης: βγαίνοντας από τις γνώριμες ζώνες και παρά την δυσφορία που προκαλεί η επαφή με κάτι που μέχρι τώρα είχαμε μάθει να το βλέπουμε διαφορετικά ή δεν το βλέπαμε καθόλου, ο Άλλος προσεγγίζεται ως ένα ανθρώπινο Άλλο, με το οποίο ως ανθρώπινες υπάρξεις βρισκόμαστε σε κοινωνία.

Ο [Zembylas \(2012, σελ.120\)](#) ονομάζει την πλευρά αυτή της ενσυναίσθησης ως συμφιλιοτικό πρίσμα (*reconciliatory perspective*), διότι οι διαφορές παραμερίζονται στο όνομα της κοινής ανθρώπινης υπόστασης που φέρουν τα υποκείμενα και για χάρη της οποίας ο ένας καλείται να ενσχύψει στην συναισθηματική ζωή του Άλλου και να την δει με όρους ανθρώπινους. Μια τέτοια προσέγγιση επιτρέπει την συνειδητοποίηση της κοινής ανθρωπότητας που ενώνει τα ανθρώπινα υποκείμενα που βιώνουν παρόμοια τραύματα και την κατά συνέπεια ανανέωση της μεταξύ τους σχέσης μέσα από την συνειδητοποίηση αυτή.

I recognize the troubled knowledge you carry and the emotional injury this inflicts on me, others or yourself, but I choose to rebuild our emotional connectedness.

Zembylas (2012, σελ.121)

Δύο σημεία τονίζει ο εν λόγω ερευνητής ως εξέχοντα της συμφιλωτικής ενσυναίσθησης, που την καθιστούν σημαντική παιδαγωγικά έννοια:

1. Η ενσυναίσθηση με το ανθρώπινο Άλλο δεν προϋποθέτει την κατηγοριοποίηση του σε προκαθορισμένες και κοινά αποδεκτές (κοινωνικά, ηθικά, κ.ο.κ) νόρμες. Δηλαδή, εφόσον αναγνωρίζεται η προβληματική γνώση που κάποιος φέρει, η μεταχείριση του γίνεται βάσει του τραύματος που φέρει και όχι με βάση την προβληματική γνώση που προκαλεί αυτό το τραύμα.
2. Η συμφιλωτική ενσυναίσθηση περιλαμβάνει ανοικτότητα στο ρατσιστικό τραύμα και επιδεικνύει ανεκτικότητα στην αμφιβολία των παραδόξων που περικλείει η προσπάθεια επισύναψης σχέσης με κάποιον που μέχρι πρόσφατα τον αποστρεφόσυν.

Το κλειδί για την δημιουργία χώρου που θα επιτρέψει ένα τέτοιο πλησίασμα, βρίσκεται στην αναγνώριση των τραυμάτων από όπου και αν προέρχονται και στο κάλεσμα από την πλευρά του εκπαιδευτικού να εκθέσουν οι μαθητές τα τραύματά τους (προβληματική γνώση, συναισθήματα) προκειμένου από κοινού να θεραπευτούν. Αυτή η από κοινού έκθεση μπορεί να οδηγήσει στην γνωριμία του Άλλου μέσα από τα τραύματά του και πάνω σε αυτά τα ξαναχτίσουμε μια σχέση μαζί του ως φέροντες και εμείς σχετικά τραύματα.

Αυτή η πράξη προσέγγισης του Άλλου ως ανθρώπινου Άλλου, βάσει της ενεργής-παθητικής διάκρισης της ενσυναίσθησης της Boler, θα την χαρακτηρίζαμε ως ενεργή, διότι συνειδητά επικεντρώνεται το βλέμμα στο τραύμα, όσο συνειδητά επιχειρείται μια τέτοια συναισθηματική προσέγγιση, παρά τη δυσφορία που περιλαμβάνει η απόφαση της εκκίνησης αυτού του βήματος και η οποία συνδέεται με τα ατομικά συναισθήματα απέναντι προς το πρόσωπο που διατυπώνει ρατσιστικές θέσεις· π.χ. πόσο εύκολο είναι να συναισθανθεί κανείς κάποιον που παραβλέπει τον πόνο που προκαλούν οι βαναυσότητες της αδικίας; Μια τέτοια πράξη,

που είναι παράδοξη και υπερβατική την ίδια στιγμή, αποτελεί κατά τη γνώμη μου ξεκάθαρη πράξη ενεργής (στρατηγικά) ενσυναίσθησης.

4.3.4 Σύνοψη και Προκλήσεις

Συνοψίζοντας, η στρατηγική ενσυναίσθηση αποσκοπεί στην αποκατάσταση της συναισθηματικής διάστασης μεταξύ πλευρών που στις σχέσεις τους έχει επέλθει ρήγμα, κατά τρόπο στρατηγικό και συναισθηματικό. Στρατηγικό, διότι επιλέγεται ένας δρόμος που είναι επώδυνος για το πλησίασμα αυτό (έξοδος από γνώριμες ζώνες), αλλά είναι αυτός που μπορεί να εξυπηρετήσει καλύτερα το σκοπό, και συναισθηματικό, διότι η προσέγγιση προϋποθέτει την από κοινή έκθεση των τραυμάτων τα οποία φέρουμε εξαιτίας της προβληματικής γνώσης που κουβαλάμε ή των εμπειριών που έχουμε βιώσει, μια έκθεση που επανασυνδέει το ένα σώμα με το άλλο με μια νέα συναισθηματική σχέση εξαιτίας της αναγνώρισης των κοινών συναισθηματικών βιωμάτων που όλοι κουβαλάμε ως ανθρώπινες οντότητες.

Οι προκλήσεις μιας τέτοιας φορτισμένης συναισθηματικά διαδικασίας είναι αρκετές. Η ηθική υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού προβάλλει μέσα από την υποκίνηση και την διευκόλυνση του στο να ακουστούν όλες οι φωνές των μαθητών ελεύθερα, χωρίς να διαλέξει ο ίδιος πλευρά υποστήριξης και προκαταβάλλει ανάλογα τον διάλογο, και να αναγνωρίσει 'στρατηγικά συναισθανόμενος' τον πόνο όλων όσων φέρουν τραύματα προβληματικής γνώσης, ώστε να συμπεριληφθούν στην προσπάθεια συναισθηματικής αποκατάστασης με το Άλλο, ως ακατηγοριοποίητα ανθρώπινα υποκείμενα και όχι ως θύτες ή ως υποκείμενα που φέρουν ταμπέλες αρνητικής σήμανσης. Ζητούμενο είναι η επανέναρξη μιας σχέσης με σημείο εκκίνησης το κοινό έδαφος που συνδέει τα υποκείμενα, βγαίνοντας από τις οριοθετημένες και γνώριμες συναισθηματικές ζώνες σε ζώνες ουδέτερες, όχι συναισθηματικά, αλλά φυλετικά και εθνοτικά (βλ. φυλετοποίηση και εθνικοποίηση που αναφέρθηκε στην παράγραφο 4.2). Τέτοιο κοινό έδαφος δεν είναι άλλο από τα τραύματα που φέρουν, οι προβληματικές γνώσεις και πάνω από όλα η ανθρώπινη υπόσταση που είναι σε όλα τα υποκείμενα διαμοιρασμένη.

Άλλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό που μεσολαβεί στην διάνοιξη της επικοινωνίας μεταξύ των απομακρυσμένων συναισθηματικών γεωγραφιών είναι ότι ο ίδιος προσωπικά οφείλει να υπερβεί τα προσωπικά συναισθήματα που οι ηθικές αρχές και θέσεις του τού υπαγορεύουν και προϋπόθεση για να γίνει αυτό είναι η υιοθέτηση μιας νέας καθολικότερης ηθικής που βλέπει το Άλλο ως ανθρώπινο υποκείμενο πέραν της προβληματικής γνώσης που αυτό φέρει, και η οποία γνώση έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές που ο ίδιος πρεσβεύει και συνεπώς του προκαλεί ευνόητα δυσφορία. Η παράβλεψη των κατηγοριών σε θύματα και θύτες, σε ρατσιστές και αδικημένους, σε βασανιστές και ταλαιπωρημένους, σε ανήθικους και θύματα ρατσιστικής βίας, κ.ο.κ, που προβάλλουν μέσα από χειρονομίες, λεκτικές επιθέσεις και ευθαρσώς διατυπωμένες απόψεις, συχνά στηριγμένες με ιστορικά διαπιστευτήρια, οικογενειακές εμπειρίες και προσωπικά βιώματα, κάθε άλλο παρά εύκολη υπόθεση είναι· διότι αποτελούν μια δυική συλλογιστική νόρμα, που η προσπέραση της και η επιλογή μιας εναλλακτικής οδού αντιμετώπισης των ανθρώπινων υποκειμένων απαιτεί συνειδητή εργασία, κριτικότητα και πάνω από όλα πίστη ότι η κατεύθυνση αυτή μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα από ότι η πεπατημένη και μέχρι τώρα δοκιμασμένη οδός. Επίσης, η αναγνώριση των συναισθημάτων ως έτερο συστατικό που μαζί με τον ρατσιστικό και εθνοτικό λόγο δίνουν περιεχόμενο στις έννοιες της ‘φυλής’ και του ‘έθνους’ (4.2), απαιτεί έρευνα της τρέχουσας βιβλιογραφίας και ενημέρωση των πρόσφατων ευρημάτων της παιδαγωγικής επιστήμης, ώστε οι αντιρατσιστικές προσεγγίσεις να συνταιριάζουν τόσο τις προτάσεις της Κριτικής παιδαγωγικής όσο και αυτές της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης.

Αναφορικά με τις προκλήσεις που εντοπίζονται από την πλευρά των μαθητών, η ανομοιογένεια και οι ιδιαιτερότητες της προβληματικής γνώσης και των συναισθημάτων που αυτοί φέρουν, προσδίδει μεταβλητότητα όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα εκλάβουν το κάλεσμα του εκπαιδευτικού να κοιτάξει ο ένας τον άλλο ως ανθρώπινο Άλλο και όχι ως στερεοτυποποιημένη κατηγορία που φέρει αρνητικές συναισθηματικές σημάνσεις, όσο και στο αποτέλεσμα που η στρατηγική ενσυναίσθηση θα φέρει. Όπως αναφέρθηκε, όλοι οι μαθητές δεν φέρουν τα ίδια συναισθήματα (ντροπή, πόνος, μίσος, αντιπάθειες, κτλ), ούτε αυτά έχουν την ίδια ένταση. Η σύνθεση κάθε τάξης είναι διαφορετική (βλ. Τουρκοκύπριοι-Ελληνοκύπριοι μαθητές, Έλληνες-Ρωσοπόντιοι, Χριστιανοί-Μουσουλμάνοι σε σχολεία της Θράκης, κ.ο.κ), οι οικογενειακές ιστορίες διαφέρουν και τα προσωπικά βιώματα επίσης. Συνεπώς, η αποδοχή στο κάλεσμα του εκπαιδευτικού και η ανοικτότητα στη λήψη των ρίσκων που αυτή η αποδοχή οδηγεί, περιλαμβάνει εξαρτήσεις προσωπικού χαρακτήρα

που δεν είναι εύκολο ούτε να προβλεφθούν ούτε να εγγυηθούν ένα καθολικό αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, μια τέτοια συναισθηματική προσέγγιση έχει περισσότερες πιθανότητες να λειτουργήσει, αφού λαμβάνει υπόψιν τόσο τους γνωστικούς όσο και τους συναισθηματικούς παράγοντες² που αντιστέκονται στην αναδιάρθρωση της προβληματικής γνώσης.

Και εδώ η αντίδραση του καλέσματος μοιάζει με αυτή της αντίδρασης των θεατών από το κλόουν να ανέβουν στην σκηνή: άλλοι θα σηκωθούν μετά χαράς, άλλοι θα είναι διστακτικοί αλλά θα σηκωθούν στο τέλος, άλλοι μόλις δουν το κλόουν να κατεβαίνει από την σκηνή θα χαμηλώσουν μέσα στο κάθισμα τους και κάποιοι οι οποίοι στο παρελθόν είχαν ανταποκριθεί σε παρόμοιο κάλεσμα μπορεί να έχουν διαλέξει αυτή τη φορά τον εξώστη.

4.4 Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση

4.4.1 Εισαγωγή

Η παρούσα ενότητα 4.4 αποτελεί παρουσίαση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων του **Maxwell (2008)**, ο οποίος προσπαθώντας να απαντήσει δύο κεντρικά ερωτήματα:

1. Είναι η ευσπλαχνική ενσυναίσθηση ηθικό συναίσθημα; Υποκινεί πάντα ηθικές ενέργειες; (**Maxwell, 2008**, σελ.70)
2. Είναι ρεαλιστική η θεώρηση ότι η ευσπλαχνική ενσυναίσθηση ως συναισθηματική απόκριση μπορεί να διδάσκεται και να αποδίδει καρπούς; (**Maxwell, 2008**, σελ.70)

δομεί το εννοιολογικό και εμπειρικό πλαίσιο της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης και πάνω σε αυτό δίνει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

Ο **Maxwell** χτίζει το εν λόγω πλαίσιο πάνω στα ευρήματα του **Blum**, όπως παρουσιάζονται στις εργασίες του τελευταίου πάνω στα αλτρουιστικά συναίσθημα (**Blum, 2009**) και την

²Σε αντίθεση με την Κριτική πρόσεψη που λαμβάνει υπόψιν μόνο τους γνωστικούς

ευσπλαχνία (Blum, 1980), τα οποία συναισθήματα εξηγεί ο Maxwell (2008, σελ.47), όπως νοηματοδοτούνται στα έργα αυτά και παρότι δεν κατονομάζονται (κάποια από αυτά) ως ‘ενσυναίσθηση’, ταυτίζονται με την ευσπλαχνική ενσυναίσθηση, την οποία ορίζει ο ίδιος (Maxwell, 2008, σελ.46), ως την συναισθηματική διάθεση ή κατάσταση μέριμνας για την ευημερία του άλλου (*an emotional attitude or state of concern for another’s well-being*). Κατά τον Blum, η χαρακτηριστική συναισθηματική διάθεση της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης είναι αυτή της μέριμνας, η οποία συνεπάγεται ένα ‘ενδιαφέρον σκοπού’³ (*conative interest*), για την ανακούφιση του Άλλου από τα δεινά που βιώνει και περιλαμβάνει μια αίσθηση κοινής ανθρωπιάς.

Το εμπειρικό πλαίσιο της έννοιας βασίζεται στις εργασίες των Hoffman (2001); Eisenberg et al. (1991); Davis (1994), οι οποίες περιγράφουν ένα σύνολο από ψυχολογικές διαδικασίες σχετικές με την ενεργοποίηση της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, που αποδεικνύουν, αντίθετα με την παραδοσιακή ψυχολογία, ότι γνωσιακά ο μηχανισμός της είναι απλούστερος (δεν προϋποθέτει απαραίτητα ένα φαντασιακό ή γνωσιακό συμβάν), αλλά ψυχολογικά, όσον αφορά τις εμπλεκόμενες ψυχολογικές διεργασίες, είναι πολύ πιο πολύπλοκος (Maxwell, 2008, σελ.56, 69).

Τα ευρήματα της εν λόγω εργασίας του Maxwell αποδεικνύουν ότι παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια εσωτερική σχέση μεταξύ των συναισθημάτων της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης και της επιθυμίας να απαλλάξει από τα δεινά το αντικείμενο των συναισθημάτων αυτών, και παρά την αναμφισβήτητη θετική κοινωνικά της αξία, ο απολογισμός των εμπλεκόμενων ψυχολογικών διεργασιών που σχετίζονται με αυτή επιβεβαιώνει ότι η ενεργοποίηση της σε συγκεκριμένες περιστάσεις εξαρτάται σημαντικά από τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικοποίησης και τις προσωπικές παρελθοντικές εμπειρίες του ατόμου. Κάτι τέτοιο, κατά τον Maxwell (2008, σελ.46,70-72) θέτει σοβαρά ερωτήματα κατά πόσο η ευσπλαχνική ενσυναίσθηση αποτελεί ηθικό συναίσθημα και κατά πόσο έχει νόημα να αποτελεί αντικείμενο εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης του Maxwell, το οποίο επί της ουσίας αποτελεί μια ‘ενημερωμένη’ μορφή

³Ο όρος ‘ενδιαφέρον σκοπού’ υπαινίσσεται την θέληση και την αποφασιστικότητα το ενδιαφέρον να ενσαρκωθεί σε πράξη.

αυτού που έχει προτείνει ο **Blum (1980)**, βασισμένη σε νεότερα εμπειρικά ευρήματα. Στην παράγραφο 4.4.2 περιγράφονται οι θεωρήσεις- κρίσεις του υποκειμένου για το αντικείμενο που ενεργοποιεί την ευσπλαχνική ενσυναίσθηση (τρεις στον αριθμό), καθώς επίσης και οι συνθήκες που πρέπει να πληρούν οι θεωρήσεις αυτές για να συνίσταται ευσπλαχνική ενσυναίσθηση (δύο στον αριθμό). Στην 4.4.3 επεξηγούνται τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της 'διάθεσης μέριμνας' που υποκινεί η ευσπλαχνική ενσυναίσθηση και επιπρόσθετα πως διαφοροποιούνται από αυτά που έχει προτείνει ο **Blum (1980)**. Η 4.4.4, συνοψίζει όλα τα παραπάνω (πέντε γνωσιακά χαρακτηριστικά και 2 συναισθηματικά), υπογραμμίζοντας ότι θα αποτελέσουν την βάση της διερεύνησης των οριών μεταξύ στρατηγικής και ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, η οποία παρουσιάζεται εκτενώς στην ενότητα 4.5.

Για λόγους συντομίας στο εξής θα χρησιμοποιείται η συντομογραφία ΕΕ, για τον όρο ευσπλαχνική ενσυναίσθηση.

4.4.2 Κριτήρια και Συνθήκες Κριτηριών της Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης

Κατά τον **Blum (1980)**, εξηγεί ο **Maxwell (2008, σελ.47)**, τρία είναι τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ευσπλαχνία⁴ (**compassion**), όσον αφορά τον τρόπο που συναισθάνεται κανείς τον άλλον:

1. Η πρώτη θεώρηση, κρίση ή κριτήριο του υποκειμένου που εκφράζει ευσπλαχνία για κάποιο άλλο υποκείμενο είναι ότι το τελευταίο υπόκειται σε μία κατάσταση, η οποία πλήττει το προσωπικό ευ-ζην ή την ευμάρεια του (**well-being**). Η κατάσταση αυτή δεν είναι απλά αρνητική, αλλά το βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι αγγίζει τον πυρήνα του βίου ενός ατόμου. Για παράδειγμα, το να χάσει κανείς το αεροπλάνο επειδή καθυστέρησε στην κίνηση του δρόμου, να μην είναι ένα αρνητικό γεγονός και μπορεί να προκαλέσει θυμό, απογοήτευση και λύπη στο πρόσωπο που υφίσταται τις συνέπειες της μη έγκαιρης επιβίβασης, παρόλα αυτά δεν αποτελεί θεμελιώδη συνθήκη ενεργοποίησης ΕΕ. Αντίθετα, το πένθος κάποιου για κάποιο αγαπημένο

⁴Νωρίτερα στην 4.4.1 αναφέρθηκε ότι ο όρος ευσπλαχνία στο έργο του (**Blum, 1980**) συμπίπτει με τον όρο ευσπλαχνική ενσυναίσθηση του **Maxwell (2008)**. Οι δύο αυτοί όροι, όπου χρησιμοποιούνται στην παρούσα ενότητα, υποδηλώνουν την ίδια έννοια.

του πρόσωπο, ένα σοβαρό ατύχημα ή η ενδοοικογενειακή βία μέσα σε ένα σπίτι, αποτελούν συνθήκες που μπορούν να ενεργοποιήσουν την ΕΕ προς τα αντικείμενα που υπόκεινται στις καταστάσεις αυτές, διότι οι συνέπειες τους έχουν βαρύνουσα σημασία στο βίο των προσώπων αυτών.

2. Δεύτερο χαρακτηριστικό της ΕΕ είναι ότι είναι προσωποκεντρική και όχι συνθηκοκεντρική. Παρόλο, που όπως είδαμε στο (1.) η κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάποιος καθορίζει την ενεργοποίηση ΕΕ, το υποκείμενο που συναισθάνεται κάποιο άλλο, συναισθάνεται το πρόσωπο(-α) που βρίσκεται(-ονται) σε δεινή κατάσταση και όχι την κατάσταση καθεαυτή. Τα συναισθήματα δηλαδή έχουν αντικείμενο αυτόν που υποφέρει και όχι την κατάσταση που προκαλεί το αντικείμενο να υποφέρει. Συναισθανόμαστε, λοιπόν, κάποιον και όχι κάτι (μια κατάσταση).
3. Τέλος, τρίτο στοιχείο της ΕΕ είναι ότι η προαναφερθείσα προσωποκεντρικότητα (2.) μπορεί να αφορά μία πλευρά της ζωής του αντικειμένου ΕΕ και όχι απαραίτητα ολόκληρη την ζωή του τελευταίου. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί η κρίση μας για την ευημερία κάποιου συνολικά να είναι θετική, που σημαίνει ότι παρά μια συγκεκριμένη κατάσταση που υπόκειται, συνεχίζουμε να πιστεύουμε ότι είναι ευτυχισμένος, αλλά αυτό δεν αποκλείει να τον συναισθανόμαστε για αυτό το κομμάτι του βίου του το οποίο πλήττεται από την δυσχερή κατάσταση. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να φέρει μια σοβαρή αναπηρία, παρόλα αυτά επαγγελματικά και κοινωνικά να ευημερεί και να κρίνουμε ότι συνολικά η ζωή του είναι ευτυχισμένη. Αυτό όμως δεν αποκλείει να νιώθουμε συμπόνια για τις δυσκολίες που βιώνει ως συνέπειες της αναπηρίας του, π.χ. επίπονες φαρμακευτικές αγωγές, οικογενειακές συνέπειες, επαγγελματική ανασφάλεια, κ.ο.κ. Βεβαίως, υπάρχουν καταστάσεις που οι επιδράσεις είναι τόσο βαρυσήμαντες που επηρεάζουν συνολικά το ευ-ζην κάποιου και προφανώς αποτελούν συνθήκες ενεργοποίησης της ΕΕ, παρόλα αυτά το εύρος της επιρροής μιας κατάστασης δεν είναι καθοριστικό για την ΕΕ. Ο [Maxwell \(2008, σελ.48\)](#) στο σημείο αυτό σημειώνει ότι από την άποψη αυτή, η συμπόνια διαφέρει από άλλα συναισθήματα όπως π.χ. την αγάπη και το μίσος που επιδεικνύονται σε πρόσωπα και από την απελπισία, διότι αυτά συνδέονται αναγκαστικά με την συνολική αποτίμηση του ευ-ζην των προσώπων αυτών (περίπτωση αγάπης, μίσους) ή του προσώπου (απελπισία).

Αναφορικά με τις συνθήκες των κρίσεων ή των θεωρήσεων που κάνουμε για πρόσωπα που συναισθανόμαστε, διακρίνονται δύο και σχετίζονται συγκεκριμένα με τις ερωτήσεις: (Maxwell, 2008, σελ.49-51)

- Οφείλει ένα πρόσωπο που συμπονάται να έχει εις γνώση του την δεινή κατάσταση στην οποία βρίσκεται και η οποία κάνει τους άλλους να τον συμπονούν (συναισθάνονται);
- Σε ποιο βαθμό, αν υπάρχει, πρέπει το πρόσωπο που συναισθάνεται κάποιο άλλο(-α) να είναι σωστό ως προς την κρίση του για την κατάσταση που βρίσκεται το αντικείμενο της ενσυναίσθησης του;

Οι συνθήκες ως απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα έχουν ως εξής:

1. Το αν κάποιος συναισθάνεται κάποιον άλλον, παρά το γεγονός ότι ο τελευταίος δεν γνωρίζει την δεινή κατάσταση στην οποία βρίσκεται, δεν καταργεί την ‘νομιμότητα’ της ΕΕ. Γενικά είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς καταστάσεις τις οποίες κάποιος υπόκειται χωρίς να έχει συνειδητοποιήσει την επίδραση τους στη ζωή του. Παρόλα αυτά ο Maxwell (2008, σελ.49) διακρίνει τουλάχιστον δύο κατηγορίες. Στη μία, κάποιος έχει εσφαλμένη αντίληψη για το ευ-ζην του, όπως το παράδειγμα του μυθιστορηματικού χαρακτήρα του Ντίκενς, Έμπενεζερ Σκρουτζ, ο οποίος δεν φαίνεται να νιώθει προσωπικά δυστυχισμένος. Εδώ σημαντική είναι η αποτίμηση που κάνει ένας εξωτερικός αμερόληπτος παρατηρητής για το ευ-ζην κάποιου τρίτου, ασχέτως αν ο τελευταίος έχει διαφορετική αντίληψη της κατάστασης του. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει την περίπτωση σε κάποιον να μην έχει (ακόμα) γνωστοποιηθεί η δύσκολη κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει ή θα περιέλθει σύντομα, π.χ. το στάδιο της ασθένειας σε ένα ασθενή, τις απιστίες του συζύγου στη σύζυγο, κ.α.

Ο λόγος που ‘νομιμοποιείται’ η ΕΕ στις παραπάνω κατηγορίες προσώπων, δεδομένου ότι αυτά την παρούσα στιγμή δεν υποφέρουν άμεσα, είναι διότι ο χρόνος που υφίσταται κάποιος τα δεινά δεν αποτελεί καθοριστική συνθήκη της ΕΕ. Μπορεί να είναι παροντικός, παρελθοντικός ή μελλοντικός. Έτσι στο παράδειγμα με το στάδιο της ασθένειας, κάποιος συναισθάνεται κάποιον που βρίσκεται σε ένα προχωρημένο

στάδιο ασθενείας, χωρίς ακόμα να το γνωρίζει ο ασθενής, διότι ξέρει ότι σύντομα θα το διαπιστώσει και θα καταρρεύσει ή ότι θα νικηθεί από την ασθένεια και θα χάσει την ζωή του. Αντίστοιχα, θλιβερές καταστάσεις που έχει βιώσει κάποιος στο παρελθόν και τις έχει ξεπεράσει στο παρόν, όπως για παράδειγμα ο θάνατος ενός συντρόφου, δεν αποκλείουν την νομιμοποίηση της ΕΕ στο παρόν προς το πρόσωπο που υπέστη την απώλεια στο παρελθόν, διότι η ΕΕ αναφέρεται στο πρόσωπο που βίωσε όπως και να έχει την κατάσταση, οπότε έχει υποστεί τις τρομερές συνέπειες του γεγονότος, άσχετα αν την στιγμή που μιλάμε ο πόνος έχει μετριάσει ή ξεπεραστεί εντελώς (αν μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο).

2. Η δεύτερη συνθήκη αφορά την εγκυρότητα των κριτηρίων με τα οποία το υποκείμενο της ΕΕ αποτιμά την κατάσταση του αντικειμένου της ΕΕ. Παραμένει ΕΕ το συναίσθημα του υποκειμένου, ακόμα και αν δεν είναι έγκυρη η αποτίμηση του για την κατάσταση του αντικειμένου της ΕΕ; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι ότι η ΕΕ παραμένει ΕΕ, ακόμα και αν το υποκείμενο έχει εσφαλμένη αντίληψη της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το αντικείμενο της ΕΕ (βρίσκεται σε άλλη κατάσταση από αυτή που νομίζει ότι βρίσκεται ή ο βαθμός δεινότητας της δεν είναι αυτός που αντιμετωπίζει στην πραγματικότητα το αντικείμενο της ΕΕ). Σε αντίθεση με την ενσυναίσθηση που συναντάται στην κοινωνική ψυχολογία και το υποκείμενο οφείλει να βιώνει ακριβώς το ίδιο συναίσθημα που βιώνει το αντικείμενο της ενσυναίσθησης του (εδώ συνθήκη αποτελεί η ταύτιση των συναισθημάτων υποκειμένου και αντικειμένου, οπότε η ακρίβεια ή η εγκυρότητα της αποτίμησης είναι σημαίνουσας σημασίας), στην περίπτωση της ΕΕ κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Και αυτό διότι, ασχέτως αν ο X βλέπει τον Υ να κλαίει και εκλαμβάνει το κλάμα ως απόρροια της απώλειας της μητέρας του, που γνωρίζει ότι είναι άρρωστη, ενώ ο Υ κλαίει από χαρά επειδή τα νέα για την πορεία της υγείας της μητέρας του είναι θετικά, η ΕΕ δεν είναι λιγότερο ΕΕ επειδή η αποτίμηση της κατάστασης δεν είναι έγκυρη (εδώ) ή ακριβής (σε άλλη περίπτωση). Στην περίπτωση όμως της ενσυναίσθησης που αναφέρθηκε παραπάνω, η ενσυναίσθηση που θα βίωνε το υποκείμενο δεν θα ήταν ενσυναίσθηση, διότι ο X θα βίωνε θλίψη ενώ ο Υ χαρά, επομένως τα συναισθήματα δεν θα ταυτίζονταν μεταξύ τους.

Σημαντική σημείωση στο σημείο αυτό, αποτελεί η παρατήρηση του [Maxwell \(2008, σελ.50\)](#) σχετικά με το κατά πόσο το γεγονός των εσφαλμένων αποτιμήσεων που

εγείρουν ΕΕ είναι συμβατό με την αξίωση της ΕΕ σε ηθικό προτέρημα (**moral merit**). Όπως εξηγεί, η ΕΕ παραμένει ΕΕ, κατά τον ίδιο τρόπο που μια εσφαλμένη κρίση παραμένει κρίση, στο συγκείμενο όμως της εξύψωσης μιας ικανότητας σε ηθικό προτέρημα, η ακρίβεια είναι σημαντική, για τον ίδιο λόγο που η ιδιότητα της κρίσης (**faculty of judgement**) πασχίζει για επιστημολογική ακρίβεια.

Μέχρι τώρα εξετάστηκε η ΕΕ ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ‘γνωσιακά’ το υποκείμενο ένα αντικείμενο αναφορικά με την ευαισθησία του στις βλάβες που υπόκειται το τελευταίο (**compassion’s cognitive profile**, (**Maxwell, 2008**, σελ.51)), εξετάζοντας ένα σύνολο από γνωσιακά κριτήρια αντίληψης και αξιολόγησης καταστάσεων. Η δεύτερη συνιστώσα της ΕΕ, η οποία υπαινίσσεται στον ορισμό που δόθηκε νωρίτερα (**4.4.1**, ‘συναισθηματική διάθεση ή κατάσταση μέριμνας’), είναι η συναισθηματική διάσταση, που αφορά την αντίδραση του υποκειμένου όταν αξιολογεί ότι το αντικείμενο υποφέρει (έχει υποφέρει ή θα υποφέρει, σύμφωνα με το (2.) της παρούσας παραγράφου αναφορικά με τις συνθήκες των κριτηρίων αποτίμησης της κατάστασης του αντικειμένου ΕΕ), οπότε και ενεργοποιείται η ΕΕ. Η επόμενη παράγραφος **4.4.3** ασχολείται με το θέμα αυτό.

4.4.3 Η Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση (ΕΕ) ως Διάθεση Μέριμνας

4.4.3.1 Συναισθηματική Διάσταση της ΕΕ κατά τον Μπλουμ

Ο **Blum (1980)** παρατηρεί ότι αν έλειπε από την ΕΕ το συναισθηματικό στοιχείο (αποτελούνταν μόνο από το γνωσιακό), στάσεις όπως είναι η διανοητική περιέργεια, η αδιαφορία ή ακόμα η χαιρεκακία (**Schadenfreude**) θα ήταν συμβατές με τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν (**4.4.2**). Για τον λόγο αυτό υπογραμμίζει ότι η ΕΕ, πρέπει απαραίτητα να περιλαμβάνει μια συγκεκριμένου τύπου χαρακτηριστική ‘συναισθηματική διάθεση’ ή στάση (**emotional attitude**), η οποία σύμφωνα με τον ίδιο, διακρίνεται από τέσσερα στοιχεία (**Maxwell, 2008**, σελ.51)):

1. Απαραίτητα περιλαμβάνει μια φαντασιακή ανακατασκευή της κατάστασης του αντικειμένου που ενεργοποιεί την ΕΕ του υποκειμένου.

2. Είναι μια στάση μέριμνας ή υπόληψης (**attitude or concern or regard**) για την ευμάρεια αυτού που υποφέρει.
3. Περιλαμβάνει μια αίσθηση ‘κοινής ανθρωπιάς’ (**a sense of shared humanity**), η οποία προσλαμβάνεται ως ομοιότητα ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της ΕΕ.
4. Περιλαμβάνει ενός ορισμένου βαθμού συναισθηματική ένταση και διάρκεια.

4.4.3.2 Κριτική Μάξγουελ στη Συναισθηματική Διάσταση της ΕΕ του Μπλουμ

Ο **Maxwell (2008, σελ.55-56)** είναι σύμφωνος με τα χαρακτηριστικά 2. και 3. της συναισθηματικής διάστασης της ΕΕ που αναφέρει ο **Blum (1980)**, περιλαμβάνοντάς τα στο εννοιολογικό του πλαίσιο. Η ένταση του αφορά το πρώτο στοιχείο της λίστας **4.4.3.1**, το οποίο το αναιρεί, παρουσιάζοντας εμπειρικά στοιχεία ερευνών τα οποία αποδεικνύουν ότι δεν είναι απαραίτητη μια τέτοια φαντασιακή ανακατασκευή (δεν χρειάζεται δηλαδή να μπει κάποιος στη θέση του αντικειμένου, με άλλα λόγια να φανταστεί πως αισθάνεται αυτό, για να έχει συναισθήματα ΕΕ προς αυτό). Κατά τον **Maxwell** το στοιχείο αυτό (**Perspective-taking**) αποτελεί μια ψυχολογική διεργασία από μια λίστα ανάλογων διαδικασιών διαφορετικού βαθμού γνωσιακού και φαντασιακού περιεχομένου, οι οποίες είναι ικανές να δημιουργούν και να υποστηρίζουν εμπειρίες ΕΕ.

Το δεύτερο στοιχείο με το οποίο δεν συμφωνεί είναι το τελευταίο στοιχείο της λίστας **4.4.3.1**, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν βαθμοί έντασης και διάρκεια της ΕΕ και η ΕΕ για να αναγνωρίζεται ως τέτοια, θα πρέπει τόσο η ένταση όσο και η διάρκεια της να βρίσκονται πάνω από κάποιο συγκεκριμένο βαθμό. Κατά την άποψη του **Maxwell (2008, σελ.55)**, κάτι τέτοιο υπονοεί ότι αν η διάθεση μέριμνας δεν είναι ορισμένου βαθμού παύει να είναι μέριμνα, πράγμα που κατά την γνώμη του δεν αποτελεί σωστή διαπίστωση. Αναμφίβολα, υπάρχουν συναισθήματα τα οποία έχουν κλίμακα έντασης και διάρκειας, όπως για παράδειγμα η αμηχανία (**embarrassment**), η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως ήπια ντροπή (**mild shame**) και το αντίστροφο, η ντροπή να θεωρηθεί έντονη αμηχανία, αλλά η ΕΕ κατά τον εν λόγω ερευνητή απλά δεν ανήκει στα συναισθήματα αυτά τα οποία είναι επιρρεπή σε κλίμακες έντασης και διάρκειας, διότι η ΕΕ παραμένει ΕΕ, ασχέτως αν μια πολύ σοβαρή

κατάσταση 'οφείλει' να εγείρει ισχυρότερες αντιδράσεις από μία λιγότερη σοβαρή. Η ΕΕ και στις δύο περιπτώσεις παραμένει ΕΕ.

Στην επόμενη παράγραφο εξηγούνται τα δύο βασικά στοιχεία της συναισθηματικής διάστασης της ΕΕ, που περιλαμβάνει ο [Maxwell \(2008, σελ.51-56\)](#) στο εννοιολογικό του πλαίσιο. Σύντομη υπενθύμιση στο σημείο αυτό, ότι η γνωσιακή διάσταση της ΕΕ περιλαμβάνει πέντε βασικά στοιχεία που την χαρακτηρίζουν: 3 κριτήρια και 2 συνθήκες κριτηρίων, που αναφέρθηκαν στην παράγραφο [4.4.2](#) και σε αυτά τα γνωσιακά χαρακτηριστικά προστίθενται δύο νέα χαρακτηριστικά, συναισθηματικού τύπου, ολοκληρώνοντας το γνωσιακο-συναισθηματικό κράμα από το οποίο συντίθεται ΕΕ.

4.4.3.3 Συναισθηματική Διάσταση της ΕΕ κατά τον Μάξγουελ

Το πρώτο και κεντρικότερο στοιχείο της συναισθηματικής διάστασης της ΕΕ κατά τον [Maxwell \(2008, σελ.51\)](#) είναι η έννοια της μέριμνας, του ενδιαφέροντος ή της φροντίδας (**concern**) για το αντικείμενο της ΕΕ. Πιθανόν ο όρος 'έγνοια' στα ελληνικά, να αποδίδει καλύτερα το νόημα της μέριμνας που περιγράφει ο Μάξγουελ, διότι ο όρος αυτός χρησιμοποιείται συχνότερα στο συγκείμενο της σχέσης δύο προσώπων, τα οποία εξαιτίας των συναισθημάτων που τους δένουν, νοιάζεται και ανησυχεί ο ένας για το άλλον ή ο ένας έχει την έγνοια του άλλου ακριβώς εξαιτίας της σχέσης που τους δένει. Για αυτό συχνά ακούει κανείς τις εκφράσεις 'πάρε με τηλέφωνο για να μην έχω την έγνοια σου', 'είχα την έγνοια σου με το που ξύπνησα γιατί ήξερα ότι γράφεις εξετάσεις' και σε αντίστροφο συναισθηματικό πνεύμα βεβαίως, 'μην με φορτώνεις με τις έγνοιες σου, φτάνουν οι δικές μου', 'δεν έχω όρεξη για τις έγνοιες άλλωνών', κ.ο.κ. Σε αυτό το πλαίσιο επίσης, η απάντηση του άλλου αναφορικά με την έγνοια που έχει εκφράσει το άλλο πρόσωπο για τον ίδιο, είναι συνήθως 'μην ανησυχείς, θα πάνε όλα καλά' ή 'θα φροντίσω να σε ενημερώσω μόλις τελειώσω' ή στο αρνητικό συγκείμενο μια πιθανή απάντηση είναι 'δεν νοιάζεσαι για μένα;', 'μην είσαι τόσο αναισθητος', κ.ο.κ. που όλες κατά κάποιο τρόπο επιβεβαιώνουν ότι η έγνοια ή το πόσο νοιάζεται κανείς για τον άλλο, αποτελεί βαρόμετρο και επαλήθευση της σχέσης που τους συνδέει.

Επιστρέφοντας, λοιπόν, στην έγνοια ή διάθεση φροντίδας που περιγράφει ο Μάξγουελ, η μέριμνα αυτή συνδέεται επίσης με μια επιθυμία του υποκειμένου ΕΕ να απαλλάξει το αντικείμενο ΕΕ από την κατάσταση που το ταλαιπωρεί. Συνεπώς, η ΕΕ περιλαμβάνει μια συναισθηματική διάσταση που μεταφράζεται ως ‘νοιάξιμο’ για τον άλλο που υποφέρει και την ίδια στιγμή περιλαμβάνει και μια διάσταση ‘σκοπού’ (**conative dimension**), η οποία αφορά την επιθυμία του υποκειμένου ΕΕ να διώξει με κάποιον τρόπο την αιτία που προκαλεί πόνο στο αντικείμενο ΕΕ. Μια περαιτέρω διευκρίνιση στην έννοια ‘ενδιαφέροντος’ (**concern**) που κάνει επιπρόσθετα ο Μάξγουελ, είναι ότι το ενδιαφέρον αυτό θα πρέπει να φέρει την απόχρωση της επιθυμίας για την ευμάρεια του αντικειμένου, κατά τον ίδιο τρόπο που οι γονείς ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, οι νοσοκόμες για τους ασθενείς τους και κάποιος άλλος για τον κήπο του. Διαφορετικά αν το ενδιαφέρον δεν συνδέεται ‘ευθέως και αντικειμενικά’ (Maxwell, 2008, σελ.52) με την ευμάρεια του ατόμου, τότε ναί μεν θα υπάρχει ένα ‘στεγνό’ ενδιαφέρον, αλλά το υποκείμενο του δεν θα έχει επί της ουσίας επιθυμία να το απαλλάξει από τα δεινά που το βασανίζουν. Για παράδειγμα, μια τηλεφωνήτρια σε κέντρο πρώτων βοηθειών θα μπορούσε να δείχνει ενδιαφέρον εξυπηρέτησης προς τα πρόσωπα που καλούν για βοήθεια, αλλά να έχει ουδέτερη ή αδιάφορη επιθυμία όσον αφορά την απαλλαγή των προσώπων που καλούν από την κατάσταση που βρίσκονται. Το ενδιαφέρον της δηλαδή για τους άλλους μπορεί να έχει να κάνει με το προσωπικό της συμφέρον να διεκπεραιώνει τη δουλειά της ίσα που να μην χάσει τη θέση εργασίας της και όχι με την επιθυμία να ανακουφίσει τον άλλο από τον πόνο του. Αυτό ακριβώς το κράμα, συνειδητότητας της (μη) ευμάρειας ενός αντικειμένου ΕΕ από ένα υποκείμενο και της ευαισθησίας του τελευταίου για το πρώτο, είναι που διακρίνει την ΕΕ από άλλα σχετικά συναισθήματα (ουδετερότητα, χαιρεκακία, κ.α).

Παρ όλη την σχέση μεταξύ του ενδιαφέροντος του υποκειμένου για ένα αντικείμενο και την διάθεση για φροντίδα, που emphaticά ο Μάξγουελ περιγράφει, τα εμπειρικά αποτελέσματα ναί μεν επιβεβαιώνουν την σχέση αυτή (μεγαλύτερες πιθανότητες υπάρχουν να βοηθήσει κανείς κάποιον που συναισθάνεται), αλλά δεν αποτελούν εύρημα που αποδεικνύει ότι η ενσυναίσθηση είναι υπεύθυνη για την προσφερόμενη βοήθεια (Maxwell, 2008, σελ.53). Μπορεί για παράδειγμα να υπάρχει κάτι άλλο, όπως η ανησυχία ενσυναίσθησης (**empathic distress**) που να προηγείται και να μεσολαβεί της προσφερόμενης βοήθειας, οπότε αυτό να ευθύνεται για την βοήθεια και όχι η ενσυναίσθηση καθεαυτή. Όπως και να έχει, ακόμα και αν υπάρχει μια εσωτερική σχέση που συνδέει την ΕΕ με την υποκίνηση για βοήθεια, αυτό

δεν συνεπάγεται ότι η ΕΕ θα οδηγεί πάντα σε ενσάρκωση του ενδιαφέροντος σε πράξη βοήθειας. Εγωιστικά κίνητρα, υπολογισμός προσωπικού κόστους και 'διάχυση υπευθυνότητας'⁵ (*responsibility diffusion*), αποτελούν αντικίνητρα προσφοράς βοήθειας, οπότε η ΕΕ δεν μεταφράζεται πάντα σε πράξη. Κλείνοντας συνεπώς την συζήτηση πάνω στο σημείο του 'ενδιαφέροντος', ουσιώδες είναι εφόσον έχει αντιληφθεί κανείς την δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος, όχι απλά να επιθυμεί να τον απαλλάξει από το βάσανο που τον ταλαιπωρεί και να τον ανακουφίσει, αλλά να 'νοιάζεται για' το πρόβλημα που βιώνει, βλέποντας το ως κάτι που πρόκειται να ανακουφιστεί (*something to be relieved*, (Maxwell, 2008, σελ.54)).

Το δεύτερο και τελευταίο στοιχείο της συναισθηματικής διάστασης της ΕΕ που επισημαίνει ο Μάξγουελ είναι αυτό της 'κοινής ανθρωπιάς' και παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα (*implication*) του πρώτου στοιχείου. Το αίσθημα της κοινής ανθρωπιάς προϋποθέτει 'την αναγνώριση ότι τα ανθρώπινα όντα ή στην περίπτωση της ΕΕ, το υποκείμενο που υποφέρει, είναι θεμελιωδώς όμοια το ένα με το άλλο, έχουν όμοιες ανάγκες και αξίζουν τα είδη υπόληψης, σημασίας, και σεβασμού που έχει καθένας για τον εαυτό του' (Maxwell, 2008, σελ.54). Κατά τον Blum (2009) είναι ακριβώς αυτό το σημείο το οποίο διαφοροποιεί την ΕΕ από τον οίκτο (*pity*), διότι ενώ η ΕΕ περιλαμβάνει την έννοια της φροντίδας για τον άλλο, στον οίκτο ο τρόπος αντιμετώπισης του προσώπου που υποφέρει βασίζεται στην θεμελιώδη διαφορά μεταξύ εμού και του άλλου, αντί στην θεμελιώδη ομοιότητα που υπονοεί η έννοια της κοινής ανθρωπιάς.

Όπως αναφέρθηκε στην 4.4.3.2, ο Μάξγουελ διαφωνεί με τον Μπλουμ ως προς την φαντασιακή ανακατασκευή (*imaginative reconstruction*) της κατάστασης του αντικειμένου ΕΕ από το υποκείμενο, με το επιχείρημα ότι αυτή η συνθήκη δεν είναι αναγκαστικά απαραίτητη αλλά μπορεί να συναντάται, και ότι ως ψυχολογική διαδικασία που σχετίζεται με την ΕΕ αποτελεί μία από ένα σύνολο ανάλογων διαδικασιών (μίμηση, άμεσος συσχετισμός, κ.α.) που εμπλέκονται στην ΕΕ. Ο αναγνώστης που επιθυμεί να εξετάσει σε βάθος τις διαδικασίες αυτές και να ελέγξει σε συγκεκριασμό με αυτές το επιχείρημα του Μάξγουελ, μπορεί να ανατρέξει στο πρωτότυπο (Maxwell, 2008, σελ.59-67), καθώς ο σχολιασμός του

⁵Η υπόθεση ότι κάποιος άλλος είναι υπεύθυνος για να δράσει σε ένα κρίσιμο περιστατικό ή κάποιος άλλος έχει ήδη βοηθήσει, οπότε δεν είναι αναγκαία η δική μας παρέμβαση.

παραλήφθηκε από την παρούσα εργασία ως μη άμεσα συνδεδεμένος με τα ζητούμενα της. Η επόμενη παράγραφος συνοψίζει όσα συζητήθηκαν στην ενότητα 4.4.

4.4.4 Σύνοψη: η Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση ως Γνωσιακό-Συναισθηματικό Κράμα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάστηκε το εννοιολογικό πλαίσιο του Μάξγουελ για την Ευσπλαχνική Ενσυναίσθηση, το οποίο βασίστηκε σε εργασίες του Μπλουμ, αναθεωρώντας αυτό που είχε προτείνει ο τελευταίος, βασιζόμενος σε νεότερα εμπειρικά ευρήματα και επαναδιατυπώνοντας το, αναθεωρημένο και εμπειρικά τεκμηριωμένο όπου εμπλέκονται ψυχολογικές διεργασίες. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, η ΕΕ αποτελείται από δύο μέρη: ένα γνωσιακό και ένα συναισθηματικό (**cognitive components and affective tenor**). Το γνωσιακό μέρος περιλαμβάνει τρία κριτήρια, όσον αφορά την αποτίμηση του υποκειμένου της ΕΕ για την κατάσταση (μη)ευμάρειας του αντικειμένου ΕΕ:

1. **Σοβαρότητα της υποκείμενης κατάστασης του αντικειμένου της ΕΕ:** πόσο σοβαρή απειλή αποτελεί ένα πρόβλημα που βιώνει το αντικείμενο για την προσωπική ευμάρεια του;
2. **Προσωποκεντρικός προσανατολισμός της ΕΕ:** το υποκείμενο συναισθάνεται το αντικείμενο ΕΕ και όχι την κατάσταση που το φέρνει σε δυσχέρεια, δηλαδή, συναισθάνεται κανείς ένα πρόσωπο που βιώνει μια άσχημη κατάσταση και όχι τα συμβάντα ή τα φαινόμενα γενικά που προκαλούν τις καταστάσεις που επηρεάζουν πρόσωπα.
3. **Μερική εμβέλεια της υποκείμενης κατάστασης στο βίο του αντικειμένου ΕΕ:** το αντικείμενο ΕΕ αρκεί να πλήττεται σε μία τουλάχιστον διάσταση της ζωής του για να 'νομιμοποιείται' η ΕΕ, που σημαίνει ότι μπορεί συνολικά να κρίνεται από το υποκείμενο πως ο βίος του αντικειμένου είναι ευτυχισμένος, παρόλα αυτά μπορεί να το συναισθάνεται ως προς εκείνη την συνιστώσα του βίου του που πλήττεται από ένα συγκεκριμένο πρόβλημα.

Αναφορικά με τις συνθήκες των παραπάνω αποτιμήσεων για το αντικείμενο ΕΕ, διακρίνονται δύο:

1. **Επίγνωση:** το αντικείμενο ΕΕ δεν είναι απαραίτητο να έχει επίγνωση την δεινότητας της κατάστασης στην οποία βρίσκεται.
2. **Ακρίβεια:** η ΕΕ παραμένει ΕΕ, άσχετα αν οι εκτιμήσεις του υποκειμένου για το αντικείμενο που συναισθάνεται είναι ακριβείς ή λανθασμένες.

Η συναισθηματική συνιστώσα της ΕΕ έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία:

1. **Διάθεση φροντίδας:** η κατάσταση του αντικειμένου ΕΕ που υποφέρει, προσλαμβάνεται από το υποκείμενο ως κάτι που οφείλει να απομακρυνθεί ή να υποστηριχθεί προκειμένου να ελαφρυνθεί η κατάσταση του.
2. **Κοινή ανθρωπιά:** Το αντικείμενο ΕΕ αναγνωρίζεται ως όμοιο με το υποκείμενο και ως ανθρώπινη υπόσταση που αξίζει υπόληψη, σημασία και σεβασμό.

Όλα τα παραπάνω επιγραμματικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.1.

Έχοντας λοιπόν περιγράψει και αναλύσει τι είναι η ΕΕ και ποιες προϋποθέσεις καθιστούν ένα μείγμα συναισθημάτων και συμπεριφοράς ενός υποκειμένου προς ένα άλλο υποκείμενο ως ευσπλαχνική ενσυναίσθηση, στην επόμενη ενότητα εξετάζεται η έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης ως προς την σχέση της με την ΕΕ, βάσει του πλαισίου ΕΕ που παρουσιάστηκε στην παρούσα ενότητα. Συγκεκριμένα εξετάζεται σε ποιο βαθμό η στρατηγική ενσυναίσθηση είναι ευσπλαχνική, αν η στρατηγική ενσυναίσθηση προϋποθέτει την ΕΕ και αν μπορεί ένας εκπαιδευτικός να εφαρμόσει στρατηγική ενσυναίσθηση χωρίς να διαθέτει ΕΕ. Τέλος, μέσα από το πρίσμα αυτό, επαναδιατυπώνεται η έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης συμπεριλαμβάνοντας τις όποιες προκύπτουσες συναρτήσεις της με την ΕΕ.

Πίνακας 4.1 Γνωσιακές και συναισθηματικές συνιστώσες της Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης

| | | |
|----------------------|--------------------------------|---|
| Γνωσιακό μέρος | Αντικείμενα ΕΕ | 1. Σοβαρότητα υποκειμένης κατάστασης: πόσο σοβαρή απειλή αποτελεί ένα πρόβλημα που βιώνει το αντικείμενο για την προσωπική ευμάθεια του. 2. Προσωποκεντρικός προσανατολισμός της ΕΕ: το υποκείμενο συναισθάνεται το αντικείμενο ΕΕ και όχι την κατάσταση που τον φέρνει σε δυσχέρεια. 3. Μερική εμπέδευση υποκειμένης κατάστασης στο βίο του αντικειμένου ΕΕ: το αντικείμενο ΕΕ αρκεί να πλήττεται σε μία τουλάχιστον διάσταση της ζωής του. |
| | Συνθήκες Κριτηρίων Αξιολόγησης | 4. Επίγνωση αντικειμένου ΕΕ: το αντικείμενο ΕΕ δεν είναι απαραίτητο να έχει επίγνωση την δεινότητα της κατάστασης στην οποία βρίσκεται. 5. Ακρίβεια αποτίμησης: οι εκτιμήσεις του υποκειμένου για το αντικείμενο δεν χρειάζεται να είναι ακριβείς ή λανθασμένες. |
| Συναισθηματικό μέρος | | 6. Φροντίδα: η κατάσταση του αντικειμένου ΕΕ που υποφέρει, προσλαμβάνεται από το υποκείμενο ως κάτι που οφείλει να απομακρυνθεί ή να υποστηριχθεί προκειμένου να ελαφρυνθεί η κατάσταση του. του. 7. Κοινή ανθρωπιά: Το αντικείμενο ΕΕ αναγνωρίζεται ως όμοιο με το υποκείμενο και ως ανθρώπινη υπόσταση που αξίζει υπόληψη, σημασία και σεβασμό. |

4.5 Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης

4.5.1 Κίνητρο Διερεύνησης

Μέχρι τώρα στο παρόν κεφάλαιο (ενότητες 4.3 και 4.4) εξετάστηκαν ξεχωριστά οι έννοιες της στρατηγικής ενσυναίσθησης (στο εξής ΣΕ) και της ευσπλαχνικής (ΕΕ). Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι η εξέταση της ΣΕ κάτω από την οπτική της ΕΕ, κάτι που μέχρι τώρα και κατά την προσωπική γνώση της γράφουσας δεν έχει πραγματοποιηθεί. Κίνητρο για την συγκεκριμένη εξέταση, όπως έχει αναφερθεί στην 1.6, είναι μια βαθύτερη εξέταση και κατανόηση της ΣΕ, ώστε να γίνουν διακριτότερες ίσως οι προϋποθέσεις που απαιτεί η εφαρμογή της στην τάξη, στα πλαίσια αντιρατσιστικών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Πιθανόν να έχει γίνει ήδη εμφανές από τις προηγούμενες παραγράφους και ακόμα καλύτερα ίσως από την 4.3.4, ότι το ειδικός βάρος της εφαρμογής ΣΕ πέφτει κυρίως στον εκπαιδευτικό που έχει σχεδιάσει και υλοποιεί μια αντιρατσιστική δραστηριότητα ή καλείται να διαχειριστεί ένα τυχαίο περαστικό (αντι-)ρατσιστικού θέματος στην τάξη. Επομένως, το ερώτημα που εύλογα αναδύεται είναι πως προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός ένα τόσο συναισθηματικό θέμα (4.3.2), το οποίο ως τέτοιο εγείρει ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις και αντιστάσεις, οι οποίες χρήζουν ειδικής μεταχείρισης. Ο πυρήνας του ερωτήματος αυτού έχει ήδη απαντηθεί από τον Zembylas (2012) και έχει συνοπτικά αναφερθεί στην παρούσα (4.3): αυτό το οποίο όμως δεν έχει διερευνηθεί είναι τι υπαινίσσεται η έννοια της ΣΕ, τι προϋποθέτει δηλαδή η ΣΕ από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να γίνει ακόμα πιο ευκρινές τι απαιτεί η εφαρμογή μιας παιδαγωγικής στρατηγικής ενσυναίσθησης από τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να την εφαρμόσει.

Σημείο έναρξης της παραπάνω διερεύνησης αποτελεί η ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί το ένα από τα δύο μέρη της θεωρητικοποίησης της έννοιας της ΣΕ. Ο Zembylas (2012) εξηγώντας τι σημαίνει να είναι κανείς στρατηγικός συναισθητής, δίνει κυρίως βάρος στην έννοια της στρατηγικότητας, η οποία προσδιορίζει την ενσυναίσθηση περιορίζοντας την: είναι στρατηγική η ενσυναίσθηση στην ΣΕ και συνεπώς έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που την διαφοροποιούν από την καθεαυτή ενσυναίσθηση. Το ερώτημα που θα επιχειρηθεί

να απαντηθεί στο υπόλοιπο της παρούσας ενότητας είναι πόσο η στρατηγικότητα περιορίζει την (ευσπλαχνική) ενσυναίσθηση και σε ποιο βαθμό επομένως η ενσυναίσθηση ως μέριμνα για τον άλλον που μαστίζεται από προβλήματα που πλήττουν την προσωπική του ευμάρεια προαπαιτείται στην ΣΕ. Στην παράγραφο που ακολουθεί, διερευνώνται, λοιπόν, τα σημεία τομής και διαφυγής των δύο εννοιών.

4.5.2 Σημεία Τομής και Διαφυγής των εννοιών Στρατηγικής και Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης

Τα δύο χαρακτηριστικά στοιχεία της ΣΕ ως συμφιλιοτική ενσυναίσθηση, όπως συζητήθηκε στην (4.3), είναι ότι δεν προϋποθέτει κατηγοριοποιήσεις του ανθρώπινου Άλλου σε προκαθορισμένες και κοινά αποδεκτές νόρμες (κοινωνικές, ηθικές, κ.α) και ότι περιλαμβάνει μια ανοικτότητα στο ρατσιστικό τραύμα από όπου και αν αυτό προέρχεται, επιδεικνύοντας ανεκτικότητα στην αμφιβολία των παραδόξων που περικλείει η προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της σχέσης με το Άλλο, η οποία συναισθηματικά είναι αρνητικά σεσημασμένη. Η παραδοξότητα εντοπίζεται στις κατηγορίες των αντικειμένων της ενσυναίσθησης, οι οποίες όπως αναφέρθηκε παραπάνω δεν λαμβάνονται υπόψιν και συνεπώς αντικείμενα της ΣΕ είναι ομάδες των οποίων μέχρι τώρα η συναισθηματική διαχείριση παραβλέπονταν από την παιδαγωγική πράξη. Επιπρόσθετα, οι συγκεκριμένες ομάδες αφορούν άτομα που διαθέτουν προβληματική γνώση και ως εκ τούτου φέρουν αναπαραστάσεις του Άλλου που πιθανόν είναι στερεοτυποποιημένες, θεωρούν την ομάδα του Άλλου υποδεέστερη από τη δική τους, κ.ο.κ. Η ΣΕ συνεπώς θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τα τραύματα που φέρουν οι ομάδες αυτές και καλεί τον εκπαιδευτικό να τα αναγνωρίσει και στρατηγικά να τις συναισθανθεί (ομάδες). Το κοινωνικό πρόβλημα ως ζητούμενο προς επίλυση παρόλα αυτά παραμένει κοινό με αυτό των παραδοσιακών αντιρατσιστικών παιδαγωγικών: κοινωνική δικαιοσύνη και άρση του ρατσισμού που καταπιέζει συγκεκριμένες κοινωνικά ομάδες. Παρατηρεί συνεπώς κανείς ότι τελικό ζητούμενο της ΣΕ παραμένει η απελευθέρωση της καταπιεσμένης ομάδας από τα δεσμά της και ότι μέσο επίτευξης του στόχου αυτού στα πλαίσια της παιδαγωγικής ΣΕ είναι η από κοινού φροντίδα των τραυμάτων της μη ρατσιστικά πληγμένης ομάδας, η οποία φέρει προβληματική γνώση και της καταπιεσμένης. Υπογραμμίζεται επομένως στο σημείο αυτό ότι οι ομάδες που αφορούν την

ΣΕ είναι δύο και στο εξής θα αναφέρονται ως ΟΚ (ομάδα καταπιεσμένη) και ΟΠΓ (ομάδα προβληματικής γνώσης). Έχοντας κάνει συνεπώς την παραπάνω διάκριση, η αναζήτηση της ΕΕ στην ΣΕ θα διερευνηθεί ξεχωριστά σε κάθε μία από τις δύο αυτές ομάδες (ΚΟ, ΟΠΓ) με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο της ΕΕ του Μάξγουελ (4.4) και στη συνέχεια τα συμπεράσματα των δύο, αναφορικά με την ΣΕ, θα αποτιμηθούν συνολικά.

4.5.2.1 Διερεύνηση Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης προς την ΚΟ ομάδα της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης

Το ερώτημα που τίθεται στην παράγραφο αυτή είναι αν η ΚΟ της ΣΕ είναι παραλήπτης ΕΕ ή με άλλα λόγια αν εντοπίζεται ΕΕ στη σχέση του υποκειμένου ΣΕ με την ΚΟ της ΣΕ, το οποίο υποκείμενο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός. Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, εξετάζονται τα επτά στοιχεία που συνθέτουν κατά τον Μάξγουελ το γνωσιακο-συναισθηματικό κράμα της ΕΕ (4.4.4) και ελέγχεται κατά πόσο οι συνθήκες που θέτουν, ισχύουν στο πλαίσιο του προβλήματος που διερευνάται εδώ.

1. **Σοβαρότητα της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η ΚΟ:** Τελικός στόχος της παιδαγωγικής ΣΕ είναι να απελευθερωθεί η ΚΟ από τα κοινωνικά δεσμά που της έχουν επιβληθεί, επομένως η αποτίμηση της δυσμενούς κατάστασης στην οποία βρίσκεται η ΚΟ από τον εκπαιδευτικό θεωρείται δεδομένη. Η ΣΕ βασίζεται στην ιδέα της κοινής επούλωσης των ρατσιστικών τραυμάτων από όπου και αν αυτά προέρχονται, επομένως βασική παραδοχή της είναι ότι υπάρχουν τραύματα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αποτίμηση της κατάστασης της ΚΟ κρίνεται ως σοβαρή και μάλιστα εξαιτίας της σοβαρότητας της κατάστασης αυτών των τραυμάτων της ΚΟ, ‘εφευρίσκεται’ η λύση της κοινής επούλωσης των τραυμάτων ως γιατρικό του προβλήματος που θεραπεύει όχι μόνο τις συνέπειες της ρατσιστικής βίας που είναι η καταπίεση, αλλά και τα αίτια της βίας που εν μέρει, όπως συζητήθηκε στην 4.2, οφείλουν την υλικότητα τους (**materiality**) στα κοινωνικο-χωρικά οριοθετημένα συναισθήματα που προσδένονται με περισσότερο ‘δημόσιους’ παρά ενδοατομικούς όρους σε πρόσωπα (σελ.53).

2. **Προσωποκεντρικός προσανατολισμός της ΣΕ:** Η ΣΕ θέτει στο επίκεντρο της την ανανέωση της σχέσης των ομάδων που βρίσκονται σε συναισθηματική διάσταση μεταξύ τους και όπως κάθε σχέση, η σχέση αυτή αφορά πρόσωπα. Επιπρόσθετα, η ΣΕ παραδέχεται ότι και οι δύο ομάδες φέρουν τραύματα, συνεπώς αναγνωρίζει ότι η ΚΟ φέρει τραύματα. Η διαφορά με τις 'παραδοσιακές' αντιρατσιστικές παιδαγωγικές είναι ότι στην ΣΕ το βάρος ρίχνεται περισσότερο στα υπαρκτά πρόσωπα που βιώνουν συναισθήματα συνδεδεμένα με τον ρατσισμό και λιγότερα στα δεινά που τραυματίζουν γενικά και απρόσωπα ανθρώπινα όντα και κατά αποκλειστικότητα πλήττουν την προσωπική ευμάθεια μιας συγκεκριμένης ομάδας, όπως κάνουν οι κλασικές αντιρατσιστικές προσεγγίσεις.

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι στην περίπτωση αυτή δεν επιχειρείται τόσο η προσωποποίηση της δεινότητας των ρατσιστικών συνεπειών (ο ρατσισμός τραυματίζει πρόσωπα και τα πρόσωπα αυτά είναι μόνο η ΚΟ), η προσωποποίηση των τραυμάτων δηλαδή, αλλά έχοντας ως δεδομένο το τραύμα ανεξαρτήτου προέλευσης, εστιάζεται ο προβολέας της ενσυναίσθησης στα τραυματισμένα πρόσωπα, τα οποία προσκαλούνται να εκθέσουν τα τραύματά τους (συναισθήματα) ή τα οποία αυθόρμητα εκθέτουν με αφορμή κάποιο τυχαίο περιστατικό. Και ακριβώς επειδή τραυματισμένα πρόσωπα από τον ρατσισμό υπάρχουν και στις δύο ομάδες (φέρουν και οι δύο συναισθήματα, διαφορετικά μεν, αλλά συναισθήματα), καθίσταται δυνατή η δημιουργία ενός κοινού εδάφους από όπου τραυματισμένα από ρατσισμό πρόσωπα μπορούν να λάβουν τον λόγο και να διηγηθούν τις προσωπικές τους ιστορίες, τις εμπειρίες τους, να καταθέσουν τι τους θυμώνει στους άλλους, τι τους ενοχλεί, τι βρίσκουν άδικο και τι τους έχει πονέσει, πάντα όμως βρισκόμενα στην ίδια σκηνή με τους Άλλους: αυτή των υπό οποιονδήποτε τρόπο τραυματισμένων προσώπων.

Συνεπώς, το επίκεντρο ενδιαφέροντος εστιάζεται στα τραυματισμένα πρόσωπα (ΚΟ και ΟΠΓ) και όχι στον καθεαυτό ρατσισμό που συμπτωματικά πλήττει ανθρώπινα όντα. Άρα, η ΣΕ σαφώς αναγνωρίζει ότι πρόσωπα της ΚΟ φέρουν τραύματα, τα οποία οφείλονται στον ρατσισμό που υπόκεινται, την ίδια στιγμή όμως δεν παραγνωρίζει τα συναισθήματα της ΟΠΓ· και το κατορθώνει αυτό εστιάζοντας όχι στον ρατσισμό ως γεγονός που αφορά διαφορετικές ομάδες με διαφορετικά τραύματα (συναισθήματα) που έχουν διαφορετική πηγή (η ΚΟ από τον ρατσισμό που υπόκειται, η

ΟΠΓ από την προβληματική γνώση που διαθέτει), αλλά στα τραυματισμένα πρόσωπα καθεαυτά, τα οποία ανεξαρτήτου πηγής τραυματισμού παραμένουν τραυματισμένα.

3. **Μερική εμβέλεια της υποκείμενης κατάστασης στο βίο του αντικειμένου ΕΕ:** Η ΣΕ για τα πρόσωπα της ΚΟ δεν παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένη υπόθεση για το πόσο πολύ πλήττεται ο βίος τους από την ρατσιστική βία που δέχονται. Σαφώς η σοβαρότητα των συνεπειών, όπως αναφέρθηκε στο 1., λογαριάζεται ως σημαίνουσα σημασία, αλλά ρητά στην πρωτότυπη εργασία (Zembylas, 2012) δεν αναφέρεται το κόστος της βίας στην προσωπική ευημερία των δεκτών της. Παρόλα αυτά, οι συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού και της συμμετοχής επί ίσοις όροις στα κοινωνικά αγαθά, όπως είναι η εκπαίδευση, η στήριξη από κοινωνικές και κρατικές υπηρεσίες, η εύρεση εργασίας, κ.ο.κ. είναι θέματα τα οποία έχουν μελετηθεί σε βάθος εδώ και αρκετά χρόνια και τόσο οι κοινωνικές ανισορροπίες όσο και τα πλήγματα που αποφέρουν στην προσωπική ευμάρεια των αποδεκτών του, έχουν αποδειχτεί και είναι πλέον αποδεκτά από την ερευνητική κοινότητα.

Σύμφωνα όμως με την προσωπική μου κατανόηση της έννοιας της ΣΕ, αντιλαμβάνομαι την υπέρβαση που καλείται ο εκπαιδευτικός να επιδείξει βάζοντας προσωρινά σε 'πάγο' τα προσωπικά του συναισθήματα, ως το κλειδί που μπορεί να ξεκλειδώσει την επικοινωνία των δύο πλευρών, και αυτό το 'μπορεί' κατά την προσωπική μου ερμηνεία περικλείει:

- (α') ένα είδος λανθάνουσας ελπίδας και πίστης που έχει ο εκπαιδευτικός ότι οι δύο ομάδες μπορούν να έρθουν κοντά, επομένως εξαιτίας της ελπίδας αυτής έχει νόημα να υποστεί την δυσφορία της αυτοσυγκράτησης των συναισθημάτων του (θυμός, δυσαρέσκεια, κ.α.), και
- (β') μια προσδοκία, από την οποία απορρέει και η ελπίδα, της απαλλαγής της ΚΟ από τα δεινά της.

Αυτή η προσδοκία, η οποία συνδέεται με τα δύο τελευταία σημεία (διάθεση φροντίδας και κοινή ανθρωπιά), θεωρώ ότι πηγάζει από την αποτίμηση των συνεπειών του ρατσισμού στον βίο ανθρώπινων υπάρξεων και κατά την γνώμη μου, η ΣΕ βασίζεται στην υπόθεση ότι η εμβέλεια του ρατσισμού στον βίο των αποδεκτών της είναι ευρεία (αφορά πολλούς τομείς της προσωπικής ζωής του ατόμου), ανθεκτική στο χρόνο (οι συνέπειες του ρατσισμού σηματοδίνουν το παρόν και το μέλλον του ατόμου) και

μεταφέρσιμη (οι συνέπειες επηρεάζουν και τα παιδιά των αποδεκτών του), παρόλα αυτά δεν παύει να είναι αναστρέψιμη. Η ΣΕ κρύβει μέσα της την ελπίδα ότι μπορεί να ανατραπεί η κατάσταση αυτή και γι' αυτό έχει νόημα να διαβεί κανείς την 'παράδοξη' οδό που προτείνει η ΣΕ, να γίνει δηλαδή κριτικός και στρατηγικός απέναντι στις ηθικές αρχές και τα συναισθήματα του και στα αντίστοιχα των μαθητών του, τα οποία πιθανόν να του προκαλούν δυσφορία.

4. **Επίγνωση:** Στην ΣΕ η επίγνωση της ΚΟ για την ρατσιστική βία που δέχεται γίνεται αντιληπτή από τα συναισθήματα που εκφράζουν οι μαθητές σχετικά με την κατάσταση που βιώνουν (βλ. Τουρκοκύπριοι μαθητές, παράγρ. 4.2, εκφράζουν φόβο, ντροπή, αγανάκτηση, θυμό, κ.α. από τις συνεχείς ρατσιστικές επιθέσεις που δέχονται). Συνεπώς οι μαθητές της ΚΟ έχουν επίγνωση ότι είναι δέκτες ρατσιστικής μεταχείρισης. Μπορεί βεβαίως εξαιτίας της περιορισμένης εμπειρίας τους λόγω ηλικίας να μην γνωρίζουν ποιες είναι γενικότερα οι συνέπειες που υπόκειται η οικογένεια τους και έμμεσα επηρεάζει και αυτούς, ή πως θα επηρεαστεί το μέλλον τους εξαιτίας της άניσης μεταχείρισης τους, παρόλα αυτά αντιλαμβάνονται τον ρατσισμό και τις ανισότητες στο σχολείο (2.1) και τα συναισθήματα τους επιβεβαιώνουν το γεγονός αυτό (στο παράδειγμα των Τουρκοκυπρίων μαθητών, ο φόβος τους πηγάζει διότι ξέρουν ότι είναι μειοψηφία και μπορούν να δεχτούν σωματική βία από τους Ελληνοκυπρίους μαθητές ή ότι ο δάσκαλος δεν τους υποστηρίζει όσο θα έπρεπε όταν έχουν δίκιο).
5. **Ακρίβεια:** Η ΣΕ προϋποθέτει ορθότητα όσον αφορά την αποτίμηση της κατάστασης της ΚΟ. Στην αντίθετη περίπτωση, αν υποθέσουμε ότι ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι οι μαθητές της καταπιεσμένης ομάδας εκφράζουν τα συναισθήματα που εκφράζουν για λόγους διαφορετικούς από την ρατσιστική βία που υπόκεινται (π.χ. στερεότυπη πεποίθηση ότι οι μαθητές μιας συγκεκριμένης εθνοκαταγωγής είναι εριστικοί), τότε σημαίνει ότι δεν αντιλαμβάνεται το πρόβλημα του ρατσισμού καθ'εαυτό, διότι όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ρατσισμός έχει και συναισθηματικές ρίζες πέραν των γνωσιακών (στερεότυπα, κοινωνική ταυτότητα). Το αν όμως ένας εκπαιδευτικός κρίνει ότι η κατάσταση της ΚΟ είναι λιγότερη σοβαρή σε σχέση με την κρίση ενός άλλου εκπαιδευτικού, στην ΣΕ φαίνεται ότι ουσιαστική είναι η ορθότητα της κρίσης του εκπαιδευτικού ότι η ΚΟ δέχεται ρατσιστική βία, και λιγότερο η ακρίβεια της αποτίμησης της κατάστασης, αν δέχεται περισσότερη ή λιγότερη βία από ότι αυτός

κρίνει. Συνεπώς, στην ΣΕ σημαντική είναι η αξιολόγηση μιας κατάστασης ως ρατσιστικής βίας και λιγότερο η ακρίβεια της αξιολόγησης αυτής, διότι η ρατσιστική βία παραμένει βία σε όποιον βαθμό και αν ασκείται, καθώς οι συνέπειες σε κάθε περίπτωση επηρεάζουν την προσωπική ευμάρεια του ατόμου.

6. **Διάθεση φροντίδας:** Η διάθεση φροντίδας για την ΚΟ στην ΣΕ διαφαίνεται μέσα από τον τελικό στόχο της ΣΕ, ο οποίος αναφέρθηκε στην εισαγωγική παράγραφο της παρούσας ενότητας (4.5.2), και δεν είναι άλλος από την άρση του ρατσισμού και των δεινών που αυτός προκαλεί στα πρόσωπα της ΚΟ. Η εφεύρεση συνεπώς της νέας αυτής παιδαγωγικής ΣΕ, στόχο έχει να βελτιώσει την ζωή των προσώπων εκείνων που ανήκουν σε αδύναμες κοινωνικά ομάδες και για να το επιτύχει αυτό προτείνει την συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδο. Η διάθεση φροντίδας δηλαδή που περιλαμβάνει η ΕΕ γίνεται αντιληπτή μέσα από την στρατηγική που καταστρώνεται για να εξυπηρετηθεί ο τελικός στόχος της ΣΕ. Η ΣΕ δεν είναι απλά μια νέα έννοια που υποδηλώνει κάποια συγκεκριμένη στάση απέναντι σε άλλα υποκείμενα, αλλά υποδεικνύει τόσο το γιατί πρέπει να ακολουθηθεί μια συγκεκριμένη στάση απέναντι σε διαφορετικές ομάδες υποκειμένων, όσο και ποια είναι η στάση αυτή, η οποία προσδοκείται να φέρει βέλτιστα αποτελέσματα σχετικά με την απαλλαγή της ΚΟ από τα δεσμά που της έχουν επιβληθεί.

Το ερώτημα ελαφρώς περιπλέκεται, αν προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε για το αν και που εντοπίζεται διάθεση φροντίδας, όπως ορίζεται στην ΕΕ, για τα υποκείμενα της ΚΟ στην ΣΕ, από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η ΣΕ προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να επιδεικνύει διάθεση φροντίδας προς τα υποκείμενα της ΚΟ; Και αν ναι που λανθάνει μια τέτοια στάση; Σύμφωνα με τον τρόπο που νοσηματοδοτεί ο Μάξγουελ την διάθεση φροντίδας (4.4.3.3), η συναισθηματική διάσταση της ΕΕ αφορά την επιθυμία ενός υποκειμένου να διώξει με κάποιον τρόπο την αιτία που προκαλεί πόνο σε κάποιο άλλο υποκείμενο, κατά τρόπο παρόμοιο με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τα παιδιά τους, οι νοσοκόμες για τους ασθενείς τους, κ.ο.κ. Το ενδιαφέρον είδαμε ότι θα πρέπει να συνδέεται ‘ευθέως και αντικειμενικά’ με την ευμάρεια του ατόμου, συνεπώς στο συγκεκριμένο που εξετάζουμε αν εντοπίζεται διάθεση φροντίδας του εκπαιδευτικού προς την ΚΟ, δεν θα πρέπει να έχει απλά την χροιά μιας διεκπεραιωτικής συνδιαλλαγής μεταξύ τους. Και το σημείο αυτό δεν αναφέρεται ρητά στην θεωρητικοποίηση της ΣΕ, συνεπώς άμεσα δεν προκύπτει

ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένη στάση απέναντι στους μαθητές της ΚΟ.

Κατά την προσωπική μου ερμηνεία αναφορικά με την ΣΕ, η διάθεση φροντίδας προς της ΚΟ πιθανότατα να λανθάνει μέσα από την επιλογή της συγκεκριμένης παιδαγωγικής ΣΕ από τον εκπαιδευτικό, αντί κάποιας άλλης εναλλακτικής αντιρατσιστικής παιδαγωγικής στην οποία ο ίδιος εμπλέκεται λιγότερα ενεργά και προσωπικά. Στην ΣΕ, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει αυτοσυγκράτηση όσον αφορά την έκφραση των προσωπικών του συναισθημάτων, ώστε να μην αποκαλύψει ποια πλευρά υποστηρίζει σύμφωνα με το ηθικό αξιακό του σύστημα και συνειδητά απαιτείται να δείξει ανοχή και μια 'παράδοξη' ανοικτότητα, απέναντι στις απόψεις, τα συναισθήματα και τις προσωπικές εμπειρίες μαθητών, την οποία πιθανόν μέχρι τώρα δεν είχε συνηθίσει να επιδεικνύει. Η μη παράδοξη και ορθολογική αντιμετώπιση απόψεων που κρίνουμε ως ανήθικες ή άδικες, θα ήταν η ψύχραιμη παράθεση επιχειρημάτων που αποδεικνύουν την σαθρότητα του ηθικού υποβάθρου τους. Μια τέτοια όμως άμεση 'κατακεραύνωση' των μαθητών και των επιχειρημάτων τους, χωρίς να ληφθούν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η προβληματική γνώση που φέρουν και τα οποία αντιστέκονται στην πρόσληψη και κατανόηση των επιχειρημάτων αυτών, θα είχε ως αποτέλεσμα να μην προκαλείται αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις άλλες ομάδες.

Η προσωπική συναισθηματική εμπλοκή, συνεπώς, του εκπαιδευτικού, η οποία καταναλώνει αποθέματα υπομονής, ανοχής και αυτοσυγκράτησης, και ταυτόχρονα τον επιφορτίζει με δυσφορία προερχόμενη από τον θυμό που του προκαλούν θέσεις ακραίες ή ανήθικες, θεωρώ πως αποδεικνύει την θέληση του εκπαιδευτικού να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την προβληματική τους γνώση και να αποικοδομήσουν τη σχέση τους σε νέα βάση (συναισθηματική και γνωσιακή). Επιπρόσθετα, αποδεικνύει και την ελπίδα και πίστη (δες 3.) που έχει ο ίδιος ότι μπορεί να επαναπροσδιοριστεί η σχέση αυτή, γι' αυτό και επενδύει τόση προσωπική προσπάθεια στο έργο αυτό, όσο και την προσδοκία που έχει ότι μέσω της προσπάθειας αυτής μπορούν να ταρακουνηθούν τα συναισθηματικο-γνωσιακά ερείσματα του ρατσισμού. Με άλλα λόγια, η μη διεκπαιρευτική λογική της ΣΕ αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική πράξη και ο δύσβατος δρόμος στον οποίο προσωπικά πρέπει να πλοηγηθεί ο ίδιος για να πλοηγήσει την τάξη του,

φανερώνει κατά την γνώμη μου την ελπίδα, την πίστη και την προσδοκία του εκπαιδευτικού για την αλλαγή που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προσπάθειας του και η προσπάθεια του ως ακόλουθο και σε συνδυασμό με το τρίπτυχο, ελπίδα, πίστη, προσδοκία, ενσαρκώνει το 'νοιιάξιμο' το οποίο περιγράφει ο Μάξγουελ ως την μία από τις δύο συναισθηματικές συνιστώσες της ΕΕ. Τέλος, το γεγονός ότι η προσπάθεια αυτή εκπονείται ως δυναμικά 'αδικαίωτη', καθώς δεν είναι σίγουρο αν θα φέρει αποτελέσματα (Zembylas, 2012, σελ.120), φανερώνει το βαθμό της θέλησης και της προσδοκίας να ανακουφίσει την ΚΟ από το πρόβλημα που την ταλανίζει.

7. **Κοινή ανθρωπιά:** Η ΣΕ, όπως αναφέρθηκε στην παράγραφο 4.3.3, βλέπει την σχέση των υποκειμένων μέσα από ένα συμφιλιωτικό πρίσμα, κατά το οποίο οι διαφορές παραμερίζονται στο όνομα της κοινής ανθρώπινης υπόστασης που συνδέει τα υποκείμενα μεταξύ τους. Στο επίκεντρο τίθενται τα πρόσωπα που φέρουν τραύματα και όχι οι διαφορετικές συνθήκες, περιστάσεις ή εμπειρίες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκαν τα τραύματα αυτά. Η κοινή ανθρωπινότητα που αποκαλύπτεται μέσω των τραυμάτων, αποτελεί το αντικείμενο της πρόσκλησης να ενσχύψει ο ένας και να αφουγκραστεί τα συναισθήματα του Άλλου, βλέποντας τον με όρους ανθρώπινους. Συνεπώς, η κοινή ανθρωπιά τόσο για την ΚΟ, όσο και για την ΟΠΓ, συμπεριλαμβάνεται στην ΣΕ ως βασική συνιστώσα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στην ΣΕ ο εκπαιδευτικός ευσπλαχνικά συναισθάνεται την ΚΟ. Στην επόμενη παράγραφο εξετάζεται η ίδια παράμετρος (ΕΕ) στην σχέση εκπαιδευτικού και προσώπων που ανήκουν στην ΟΠΓ.

4.5.2.2 Διερεύνηση Ευσπλαχνικής Ενσυναίσθησης προς την ΟΠΓ της Στρατηγικής Ενσυναίσθησης

Το ερώτημα που τίθεται στην παράγραφο αυτή είναι αν ο εκπαιδευτικός συναισθάνεται ευσπλαχνικά τα πρόσωπα που ανήκουν στην ΟΠΓ. Η διερεύνηση εκπονείται κατά τρόπο αντίστοιχο με αυτόν που ακολουθήθηκε στην προηγούμενη παράγραφο 4.5.2.1.

1. **Σοβαρότητα της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η ΟΠΓ:** Η ΣΕ δέχεται ότι η ΟΠΓ φέρει επίσης τραύματα, διαφορετικά από αυτά της ΚΟ, πλην όμως τραύματα. Η ρίζα των τραυμάτων αυτών είναι η προβληματική γνώση, η οποία μπορεί να έχει αποκτηθεί με ποικίλους τρόπους. Στο παράδειγμα των Ελληνοκύπριων μαθητών (παράγρ. 4.2) μια τέτοια γνώση πιθανόν να έχει αποκτηθεί μέσα από διηγήσεις από το οικογενειακό περιβάλλον και να συντηρείται μέσα από το περιβάλλον ενός εθνοκεντρικού σχολείου όπου συμμαθητές, εκπαιδευτικοί και εγχειρίδια, καθένας με το δικό του τρόπο υποστηρίζει ή δεν υπονομεύει μια τέτοια γνώση. Κατά την ΣΕ, η ΟΠΓ ναί μεν γίνεται αποδεκτή ότι φέρει τραύματα τα οποία χρειάζονται από κοινού θεραπεία με αυτά της ΚΟ, παρόλα αυτά η σοβαρότητα της κατάστασης των τραυμάτων αυτών δεν προκύπτει ότι πλήττει την προσωπική ευμάθεια των προσώπων που τα φέρουν. Στην έννοτητα 2.2 έγινε λόγος για την σχέση της Κοινωνικής Ταυτότητας με τα Στερεότυπα και διαφάνηκε ο τρόπος με τον οποίο η υποβάθμιση της έξω ομάδας πριμοδοτεί την έσω και πως στην βάση των εφευρημένων στερεοτύπων δικαιολογούνται διακρίσεις, περιθωριοποιήσεις, ανισότητες, κ.ο.κ. Συνεπώς, η ΣΕ μπορεί να κάνει αποδεκτά τα συναισθήματα της ΟΠΓ και να προσκαλεί τους μαθητές ελεύθερα να τα καταθέσουν, διαβεβαιώνοντας μέσω του εκπαιδευτικού ότι το περιέχομενο τους κατανοείται (ΣΕ) ως ανθρώπινες υποστάσεις που βιώνουν παρόμοια συναισθήματα, παρόλα αυτά το πλαίσιο 'ενσυναίσθησης' που θέτει η ΣΕ δεν παραγνωρίζει ότι τα συναισθήματα αυτά αποτελούν το συναισθηματικό δομικό κομμάτι, το οποίο δίνει υπόσταση στη 'φυλή' και στην 'εθνότητα', οι οποίες στην συνέχεια νομιμοποιούν την ανησυχία για την διασφάλιση και περιφρούρηση της φαντασιακής ομοιογένειας τους. Επομένως, στην ΣΕ η προσωπική ευμάθεια των προσώπων της ΟΠΓ δεν θεωρείται ότι πλήττεται, ώστε να μπορεί να υποκινήσει συναισθήματα ΕΕ. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι το συγκεκριμένο στο οποίο εξετάζεται η ομάδα αυτή καθορίζεται από τα συναισθήματα που φέρει για την άλλη ομάδα (π.χ. μίσος, απέχθεια) και όχι για τα καθαυτά τραύματα που φέρουν (πόνος για την βίαιη εκτόπιση που βίωσαν οι δικοί τους άνθρωποι στο παρελθόν). Απουσία του μίσους και της απέχθειας τους για την άλλη ομάδα, για παράδειγμα στα πλαίσια μιας διήγησης των βιωμάτων των προγόνων τους όπως οι τελευταίοι τους τα έχουν μεταφέρει, θα μπορούσε να υποκινήσει ΕΕ, διότι τα γεγονότα αυτά άλλαξαν την ρότα της οικογενειακής τους πορείας κατά τρόπο βίαιο και είχαν σοβαρό αντίκτυπο στην ζωή των δικών τους. Στο πλαίσιο όμως της συντήρησης ενός μίσους έναντι μιας

ομάδας και η οποία όπως και να έχει συστηματικά γίνεται αποδέκτης ρατσιστικής βίας, οι ανισότητες και οι αδικίες που υποθάλπει ο ρατσισμός δεν παραγνωρίζονται από την ΣΕ, διότι αυτός ακριβώς αποτελεί το αντικείμενο της.

2. **Προσωποκεντρικός προσανατολισμός της ΕΕ:** κοινό με το σημείο 7. της παραγράφου 4.5.2.
3. **Μερική εμβέλεια της υποκειμένης κατάστασης στο βίο του αντικειμένου ΕΕ:** Από το (1.) προέκυψε πως η προσωπική ευμάρεια των προσώπων της ΟΠΓ δεν πλήττεται, επομένως η έννοια της εμβέλειας δεν χρειάζεται να εξεταστεί.
4. **Επίγνωση:** Η επίγνωση των μαθητών της ΟΠΓ για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται είναι διαφορετική από αυτήν που τίθεται από το πλαίσιο του Μάξγουελ. Στο παράδειγμα των Ελληνοκυπρίων μαθητών, μπορεί αυτοί να αισθάνονται αδικημένοι που στα πάτρια εδάφη των εν ζωή παππούδων τους κατοικούν Τουρκοκύπριοι που με βία εισέβαλαν και τους εκτόπισαν και να έχουν επίγνωση του μίσους τους που το δικαιολογούν ως συνέπεια αυτής της ιστορικής πραγματικότητας, η επίγνωση όμως αυτή του μίσους δεν συνδέεται με κάποια κατάσταση (1.) που πλήττει την προσωπική τους ευμάρεια και τους καταπιέζει. Το μίσος που εκφράζουν υποδηλώνει τον ρατσισμό και συντηρεί την διαρκή προσπάθεια τους, τα σώματα τους να βρίσκονται σε απόσταση από τα σώματα των προσώπων της άλλης ομάδας. Πρόκειται δηλαδή για μια επίγνωση ατομικιστική, η οποία αφήνει έξω από το πεδίο ευαισθησίας της, την επίγνωση για την κατάσταση του Άλλου και η οποία πιθανότατα οφείλεται στη δική τους στάση. Και είναι ατομικιστική η επίγνωση αυτή, διότι εστιάζει στα τραύματα καθεαυτά και όχι στο αν η προσπάθεια επούλωσης τους τραυματίζει άλλα πρόσωπα. Συνεπώς, η έννοια της επίγνωσης κατά το πρότυπο του Μάξγουελ δεν έχει νόημα και εδώ να εξεταστεί, διότι τα πρόσωπα της ομάδας αυτής δεν υπόκεινται κάποια κατάσταση η οποία να πλήττει την ευμάρεια τους, στο συγκεκριμένο του ρατσισμού που εξετάζεται στην παρούσα διερεύνηση.
5. **Ακρίβεια:** Στην ΣΕ, όπως και στην ΕΕ, δεν έχει σημασία αν γίνεται με ακρίβεια η αποτίμηση μιας κατάστασης. Το ζητούμενο της ΣΕ είναι η ορθότητα της εκτίμησης, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο. Και εδώ στην περίπτωση της ΟΠΓ, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποτιμήσει κριτικά το πρόβλημα ρατσισμού που καλείται να διαχειριστεί, συνεπώς οφείλει να αποτιμήσει σωστά ποια ομάδα κα-

ταπιέζεται από τον ρατσισμό και ποια με την στάση της και τις αντιλήψεις συντηρεί την καταπίεση αυτή. Εφόσον, ο διαχωρισμός αυτός είναι ξεκάθαρος, η ακρίβεια στα πλαίσια της αξιολόγησης της κατάστασης της ΟΠΓ δεν έχει νόημα, διότι δεν ισχύει η συνθήκη (1).

6. **Διάθεση φροντίδας:** Η διάθεση φροντίδας κατά τον Μάξγουελ αφορά υποκείμενα τα οποία πλήττονται προσωπικά από κάποιο γεγονός ή κάποια κατάσταση και η ΕΕ υποκινείται εξαιτίας του βάρους που σηκώνουν τα πρόσωπα αυτά. Το ερώτημα που τίθεται στο συγκεκριμένο που εξετάζουμε εδώ, είναι αν η ΣΕ προαπαιτεί από τον εκπαιδευτικό την διάθεση μέριμνας προς την ΟΠΓ, δεδομένου ότι στο (1.) υποστηρίχθηκε ότι η ΟΠΓ δεν βρίσκεται σε κάποια βαρύνουσα κατάσταση που ταλανίζει τον βίο των μελών της. Με μια πρώτη ματιά θα μπορούσε να πει κανείς, ότι η περιγραφόμενη από τον Μάξγουελ διάθεση μέριμνας δεν ικανοποιείται στο πλαίσιο εξέτασης μας, από την άλλη όμως η ΣΕ περιλαμβάνει σαφώς διάθεση επούλωσης των τραυμάτων της ΟΠΓ, διότι μέσω της κοινής επούλωσης των τραυμάτων (σημείο 2. της παραγράφου 4.5.2) είναι δυνατόν να αποκατασταθεί η διαταραγμένη σχέση των ομάδων, η οποία θα αναμορφώσει αφενός τα συναισθήματα της ΟΠΓ που αντιστέκονται στις αντιρατσιστικές δραστηριότητες και συντηρούν τον ρατσισμό, αφετέρου θα λύσει από τον κλοιό της καταπίεσης και ανισότητας την ΚΟ.

Η διάθεση φροντίδας που αναλύθηκε στο σημείο (6.) της παραγράφου 4.5.2 και αναφέρεται στην προσωπική προσπάθεια που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός και η οποία είναι δηλωτική του τρίπτυχου ελπίδας, πίστης και προσδοκίας για την ανακούφιση της ΚΟ, ιδωμένη από το πρίσμα της φροντίδας που καταλήγει τελικά στα πρόσωπα της ΟΠΓ, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα είδος «μετα-φροντίδας», η οποία απορρέει από την διάθεση να ανακουφιστεί μια ομάδα που πλήττεται σοβαρά από τις συνέπειες του ρατσισμού, αλλά για να γίνει αυτό πρέπει ταυτόχρονα να επιμεληθούν και τα τραύματα της ΟΠΓ, τα οποία επίσης αναγνωρίζονται ως σημαντικά και κατανοούνται με ανθρώπινους όρους (7. σημείο 4.5.2). Χωρίς την μετα-φροντίδα, η φροντίδα της ΚΟ δεν μπορεί να αποδώσει καρπούς γιατί η προβληματική γνώση θα επιβιώνει και θα συντηρεί τον ρατσισμό. Χωρίς την διάθεση για φροντίδα της ΚΟ, δεν έχει νόημα η μετα-φροντίδα, διότι το να μην νοιάζεται κανείς να απαλλάξει κάποιον από τα δεινά του, σημαίνει ότι δεν θα ασχοληθεί επίσης με την ρίζα του προβλήματος, η οποία είναι ο μηχανισμός που προσδένει συναισθήματα σε σώματα και αναπαράγει

λόγο περί φυλής και εθνότητας, διαχωρίζοντας εθνοφυλετικά ομάδες, κάποιες από τις οποίες είναι ισχυρές και κάποιες όχι (άρα κάποιες ομάδες έχουν ρατσιστικές διαθέσεις κατά άλλων). Η μετα-φροντίδα προς την ΟΠΓ, συνεπώς, δρα συνεργατικά και συμπληρωματικά με την φροντίδα προς την ΚΟ, επομένως η συνθήκη περί φροντίδας όπως ακριβώς την ορίζει ο Μάξγουελ μπορεί να μην ικανοποιείται στο πλαίσιο της ΣΕ προς την ΟΠΓ, παρόλα αυτά συναντάται με διαφορετική μορφή εδώ, ως απόρροια της διάθεσης φροντίδας προς την ΚΟ, η οποία όπως είδαμε στο (6.) σημείο της 4.5.2 ακολουθεί την εννοιολόγηση του Μάξγουελ, και της κατανόησης των συναισθημάτων του Άλλου στη βάση της κοινής ανθρωπιάς που συνδέει όλα τα υποκείμενα.

7. Κοινή ανθρωπιά: κοινό με το σημείο 7. της παραγράφου 4.5.2.

Συνολικά, παρατηρεί κανείς πως από τα 7 στοιχεία του πλαισίου ΕΕ του Μάξγουελ, 3 από αυτά περιλαμβάνονται στην ΣΕ προς την ΟΠΓ (προσωποκεντρικός προσανατολισμός, ακρίβεια και κοινή ανθρωπιά), 1 στοιχείο (διάθεση φροντίδας) συναντάται παραλλαγμένο από το συγκρινόμενο πρότυπο αλλά έμμεσα σχετισμένο με την ΕΕ προς την ΚΟ και 3 στοιχεία δεν πληρούν τις συνθήκες που ορίζουν τα συγκρινόμενα πρότυπα (σοβαρότητα κατάστασης του αντικειμένου ΕΕ, εμβέλεια της υποκείμενης κατάστασης στο βίο του αντικειμένου ΕΕ και επίγνωση της κατάστασης). Εφόσον λοιπόν δεν πληρούνται οι 7 συνθήκες που συνθέτουν την ΕΕ, η ΣΕ του υποκειμένου προς την ΟΠΓ δεν ταυτίζεται με ΕΕ, όπως αποδείχτηκε στην περίπτωση της ΚΟ. Στην επόμενη παράγραφο, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της παρούσας παραγράφου και της προηγούμενης και αναγιγνώσκεται η ΣΕ υπό το πρίσμα των συμπερασμάτων αυτών.

4.5.3 Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή 4.5.2 διερευνήθηκε κατά πόσο η ΣΕ προς τις δύο ομάδες που αφορά, ΚΟ και ΟΠΓ, φέρει στοιχεία ΕΕ και σε ποια σημεία συγκλίνει ή διαφεύγει από αυτή. Φάνηκε ότι η ΣΕ όσον αφορά την ΚΟ ταυτίζεται με την ΕΕ, καθώς και οι επτά συνθήκες που ορίζουν την ΕΕ συναντώνται σε αυτήν. Αναφορικά με την ΟΠΓ, η ΣΕ δεν

ταυτίζεται με την ΕΕ και το κύριο σημείο διαφυγής εντοπίστηκε στην αξιολόγηση της κατάστασης της ομάδας, η οποία δεν κρίνεται ότι πλήττει την ευμάρεια των προσώπων της. Όπως τεκμηριώθηκε στην 4.5.2.2, μπορεί τα πρόσωπα της ΟΠΓ να φέρουν συναισθήματα δηλωτικά μιας κατάστασης που τα απασχολεί, ενοχλεί ή ακόμα και ταλανίζει (θυμός, μίσος, απέχθεια, αίσθημα αδικίας, κ.ο.κ.), παρόλα αυτά από την κριτική εξέταση των συναισθημάτων αυτών, προκύπτει ότι συνθέτουν την συναισθηματική εκείνη συνιστώσα που συντηρεί και κάνει ανθεκτικό τον ρατσισμό που καταπιέζει άλλες ομάδες. Αφενός, δηλαδή, αναγνωρίζεται το συναισθηματικό άγχος που φέρουν τα πρόσωπα που διατηρούν τα συγκεκριμένα συναισθήματα, μέσα από την οπτική της ανθρωπότητας που αποδέχεται και κατανοεί τα τραύματα των ανθρώπινων υποστάσεων από όπου και αν αυτά προέρχονται, αφετέρου δεν παραγνωρίζει ότι τα συναισθήματα αυτά συνδέονται με λανθάνοντες ‘κοινωνικούς’ μηχανισμούς που κατασκευάζουν και νοηματοδοτούν έννοιες, όπως η ‘φυλή’ και η ‘εθνότητα’, πάνω στις οποίες στη συνέχεια στηρίζονται οι ανησυχίες και οι προσπάθειες για διαφύλαξη τους, οι οποίες οδηγούν τελικά στον ρατσισμό και την εθνικοποίηση.

Η ΣΕ ενσυναίσθηση επομένως μπορεί να μην συνιστά ΕΕ προς την ΟΠΓ, παρόλα αυτά ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και ‘φροντίζει’ τα πρόσωπα της ΟΠΓ, φαίνεται ότι συνδέεται με την ΕΕ προς τα πρόσωπα της ΚΟ. Στο επίκεντρο της ΣΕ είναι η σχέση των προσώπων που βρίσκονται σε διάσταση και η ανανέωση της σχέσης αυτής περιλαμβάνει την από κοινού επούλωση των τραυμάτων τους. Τα τραύματα από όπου και αν αυτά προέρχονται αναγνωρίζονται ως τραύματα στην βάση της κοινής ανθρωπιάς, η ΣΕ όμως προχωρά ένα βήμα πέρα από την αναγνώριση τους γεγονός αυτού και προτείνει τρόπο να επουλώσει τα τραύματα αυτά. Η διάθεση φροντίδας των τραυμάτων της ΚΟ φάνηκε ότι αποτελεί μέρος της συναισθηματικής διάστασης της ΕΕ, η ‘στρατηγική’ μέριμνα όμως προς τα τραύματα της ΟΠΓ φαίνεται ότι σε πρώτο βαθμό απορρέει από το γεγονός της κοινής ανθρωπιάς που κατανοεί το τραύμα ανεξάρτητα από την προέλευση και τις συνέπειες του και σε δεύτερο βαθμό από την διάθεση να ελαφρυνθεί η ΚΟ από τα δεινά της, η οποία μεταμορφώνεται σε πράξη μέσω της μετα-φροντίδας των συναισθημάτων της ΟΠΓ.

Αυτό που προκύπτει συνολικά είναι ότι η ΣΕ ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από την ΕΕ διότι λαμβάνει υπόψιν τόσο τους πομπούς όσο και τους αποδέκτες του ρατσισμού, όχι άκριτα, αλλά κάτω από ένα βλέμμα το οποίο είναι ταυτόχρονα κριτικό, στρατηγικό και ευαίσθητο. Κριτικό επειδή διακρίνει τι υποδηλώνουν τα συναισθήματα που εκφράζουν

οι διάφορες ομάδες, στρατηγικό επειδή αποφεύγει να ταχθεί υπέρ κάποιας πλευράς και να την υποστηρίξει και ευαίσθητο διότι χωρίς να παραγνωρίζει το περιεχόμενο και τα σημαινόμενα των συναισθημάτων των ομάδων, τα κάνει αποδεκτά και τα αναγνωρίζει ως συναισθήματα που αποδίδουν βάρος στις υποστάσεις που τα φέρουν. Στην ΕΕ η ενσυναίσθηση υποκινείται από την δεινότητα της κατάστασης στην οποία υπόκεινται οι αποδέκτες του ρατσισμού και ενσαρκώνεται σε διάθεση φροντίδας για να απαλύνει ή να ανατρέψει την κατάσταση αυτή, χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψιν τα συναισθήματα της ΟΠΓ τα οποία αποτελούν την συναισθηματική συνιστώσα του ρατσισμού και επομένως σχετίζονται με την κατάσταση των υποκειμένων της ΚΟ. Στην ΣΕ υπάρχει αυτή η διάθεση φροντίδας προς την ΚΟ, αλλά η διάθεση αυτή βρίσκεται συνδεδεμένη με την μετα-φροντίδα της ΟΠΓ. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η διάθεση φροντίδας στην ΣΕ προς την ΚΟ νοηματοδοτείται μέσα από την μετά-φροντίδα της ΟΠΓ, διότι υπάρχει η παραδοχή στην ΣΕ ότι αν δεν επιμεληθούν τα τραύματα της ΟΠΓ δεν θα καμφθούν οι αντιστάσεις που βαστούν την προβληματική γνώση ζωντανή. Και από την άλλη πλευρά, η μετα-φροντίδα προς την ΟΠΓ λαμβάνει περιεχόμενο μέσα από την διάθεση να απαλλαχθεί η ΚΟ από τα δεινά της.

Κατώ από την οπτική αυτή, η ΣΕ μοιάζει με ένα είδος “category-blind” πολυμορφικής ενσυναίσθησης, στην οποία παραμερίζονται οι κατηγοριοποιήσεις θύματος-θύτη ή ρατσιστή-καταπιεσμένου, βάσει της κοινής ανθρωπιάς που συνδέει μέσω των τραυμάτων τους όλα τα ανθρώπινα υποκείμενα μεταξύ τους και η ενσυναίσθηση αυτή είναι πολυμορφική διότι είναι ευσπλαχνική προς τα πρόσωπα της ΚΟ και στρατηγική προς αυτά της ΟΠΓ. Η στρατηγική συνιστώσα της πολυμορφικής αυτής ενσυναίσθησης, εφόσον νοηματοδοτείται μέσα από την ΕΕ προς της ΚΟ, μπορεί να ιδωθεί ως μια μετα-ευσπλαχνική ενσυναίσθηση (ο εκπαιδευτικός συναισθάνεται την καταπιεσμένη ομάδα και παρά τα πιθανώς αντιθετικά συναισθήματα του με την άλλη ομάδα, την αναγνωρίζει στην βάση της κοινής ανθρωπιάς και της συμφιλίωσης που επιθυμεί να συνάψει μαζί της) ή σαν μια συνεργατικά-ευσπλαχνική ενσυναίσθηση, η οποία έχει νόημα εφόσον προϋπάρχει ως συνθήκη η ΕΕ, άρα λειτουργεί ή ενεργοποιείται διαμέσου της συνέργιας της με την ΕΕ.

Συνολικά δηλαδή, υποστηρίζεται ότι η στρατηγική ενσυναίσθηση αποτελείται από μια ευσπλαχνική συνιστώσα ενσυναίσθησης προς την ΚΟ και μία αντίστοιχη μετα-ευσπλαχνική προς την ΟΠΓ, η οποία μετα-ευσπλαχνική ενσυναίσθηση απορρέει από την ευσπλαχνική

συνιστώσα και την ίδια στιγμή την προσδιορίζει, διότι η διάθεση φροντίδας προς την ΚΟ θεμελιώνεται στην στρατηγική που καταστρώνεται για την υποστήριξη της ομάδας αυτής (6. σημείο 4.5.2.1), και η στρατηγική αυτή έχει στον πυρήνα της την μετα-φροντίδα της ΟΠΓ. Στην επόμενη παράγραφο συνοψίζεται η ερευνητική συνεισφορά των ευρημάτων, ως ακόλουθη των συμπερασμάτων που συζητήθηκαν στην παρούσα.

4.5.4 Συνεισφορά ευρημάτων

Η συνεισφορά των συμπερασμάτων της διερεύνησης που πραγματοποιήθηκε μέχρι τώρα στο παρόν κεφάλαιο είναι διττή. Όπως αναφέρθηκε στην παράγραφο 4.5, τα κίνητρα της διερεύνησης ήταν δύο:

1. η σε βάθος εξέταση και κατανόηση της ΣΕ, ώστε να γίνουν διακριτότερες οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μια αντιρατσιστική παιδαγωγική συνιστά παιδαγωγική ΣΕ. Η ΣΕ ως αντιρατσιστική παιδαγωγική, σύμφωνα με την πρωτότυπη εργασία (Zembylas, 2012), θεωρητικοποιεί την έννοια βασιζόμενη στο 'συμφιλιωτικό πρίσμα' της ενσυναίσθησης (Zembylas, 2012, σελ.120), η οποία καλεί για από κοινού φροντίδα των τραυμάτων των διαιρεμένων πλευρών στο όνομα της κοινής ανθρωπιάς που συνδέει όλα τις ανθρώπινες υπάρξεις. Αυτό το οποίο δεν εξηγείται στο πρωτότυπο είναι πως και από που εκκινείται το αίσθημα της κοινής φροντίδας και πιο συγκεκριμένα εκείνο της φροντίδας προς την ομάδα προβληματικής γνώσης. Στο πρωτότυπο αναφέρεται ότι η έκθεση σε απόψεις και συναισθήματα που σχετίζονται με μίσος ή προκατάληψη προς καταπιεσμένες ομάδες εγείρει δυσφορία και το ερώτημα που προκύπτει είναι πως μπορεί να δει κανείς με όρους ανθρώπινους και συμφιλιωτική διάθεση (κοινή ανθρωπιά) άτομα των οποίων η διάθεση, όπως διαγράφεται από τα συναισθήματα και την στάση τους, είναι εχθρική.
2. η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός να προσεγγίζει ένα τόσο συναισθηματικό θέμα, όπως είναι ένα ρατσιστικό περιστατικό στην τάξη ή οι παρατηρούμενες συναισθηματικές αντιστάσεις στα πλαίσια κάποιας αντιρατσιστικής δραστηριότητας. Στο πρωτότυπο αναφέρεται, ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει δεκτά όλα τα συναισθήματα, όποια και αν είναι αυτά, το ερώτημα που εύλογα

τίθεται τότε και δεν εξετάζεται από το πρωτότυπο είναι τι προϋποθέτει μια τέτοια ανοικτότητα και πως μπορεί να επιτευχθεί αυτή.

Βάσει των συμπερασμάτων που διατυπώθηκαν στην 4.5.3, η παρούσα εργασία καλύπτει τα κενά που εντοπίστηκαν στην εργασία του Zembylas (2012), δανειζόμενη στοιχεία από την έννοια της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης Maxwell (2008). Μέσα από το πρίσμα της τελευταίας, έγινε ευκρινής η αναπόσπαστη σχέση που συνδέει τις δύο ‘φροντίδες’ προς τις δύο ομάδες, ευσπλαχνική φροντίδα προς την καταπιεσμένη ομάδα και μετα-φροντίδα προς την ομάδα προβληματικής γνώσης, η οποία στο πρωτότυπο αναφέρεται ως από κοινού φροντίδα. Ενώ η από κοινού φροντίδα αποτελεί στο πρωτότυπο το στοιχείο που ορίζει την ΣΕ και την διαφοροποιεί από τις άλλες αντιρατσιστικές παιδαγωγικές, δεν διευκρινίζεται αν η φροντίδα αυτή διαφέρει μεταξύ των ομάδων στις οποίες απευθύνεται και πως υποκινείται η ‘παράλογα’ ζητούμενη φροντίδα προς την ομάδα προβληματικής γνώσης. Η τεκμηρίωση που προσφέρει η παρούσα εργασία στο σημείο αυτό αφορά την στρατηγική που καταστρώνεται για την βοήθεια προς την αδύναμη ομάδα, η οποία αποδείχτηκε ότι περνά αναγκαστικά από τη στρατηγική ενσυναίσθηση των συναισθημάτων της ομάδας προβληματικής γνώσης, διαφορετικά δεν υφίσταται ευσπλαχνική ενσυναίσθηση προς την αδύναμη ομάδα, αφού η καίρια συνθήκη στην ευσπλαχνική συνιστώσα της ΣΕ, ικανοποιείται εφόσον υπάρχει η μετα-φροντίδα προς της ομάδα προβληματικής γνώσης.

Συνεπώς, μία από τις συνεισφορές της εργασίας αυτή είναι η αναπλαισίωση της ΣΕ, θεωρητικοποιώντας τις συνιστώσες της βάσει των συνθηκών που συνιστούν την ευσπλαχνική ενσυναίσθηση και δείχνοντας πως η από κοινού φροντίδα που επικαλείται η ΣΕ, έχει σημείο εκκίνησης την ευσπλαχνική ενσυναίσθηση προς την καταπιεσμένη ομάδα, η οποία στη συνέχεια ως διάθεση φροντίδας προς αυτή, καταστρώνει στρατηγική για την έμπρακτη διάθεση της, μέρος της οποίας στρατηγικής είναι η φροντίδα των τραυμάτων της ομάδα προβληματικής γνώσης. Όπως έδειξα νωρίτερα, αν δεν υπάρξει μετα-φροντίδα, δεν υπάρχει ευσπλαχνική ενσυναίσθηση, διότι η μετα-φροντίδα ‘θερμομετρεί’ την διάθεση φροντίδας της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, και αν δεν υπάρχει ευσπλαχνική ενσυναίσθηση προς την καταπιεσμένη ομάδα, δύσκολα κανείς δεσμεύεται να υποστεί τη συναισθηματική δυσφορία που προξενεί η μετα-φροντίδα στον φροντίζων την ομάδα προβληματικής γνώσης.

Πρακτικά, το παραπάνω εύρημα καθιστά εμφανέστερο τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει την συγκεκριμένη παιδαγωγική ή καλύτερα πως οφείλει να την κατανοήσει και να την προσεγγίσει. Έχει να κάνει με 2 ομάδες, οι οποίες φέρουν διαφορετικά συναισθήματα και τις οποίες πρέπει να συμφιλιώσει στην βάση των τραυμάτων τους. Η παραδοξότητα της στρατηγικής ενσυναίσθησης προς την ομάδα προβληματικής γνώσης, γίνεται λιγότερη παράδοξη μέσα από το προτεινόμενο πλαίσιο, καθώς η επούλωση των τραυμάτων της ομάδας προβληματικής γνώσης έδειξα ότι συναρτάται με την ανακούφιση της καταπιεσμένης ομάδας, διαφορετικά ο στόχος, όπως προσδιορίζεται στην ΣΕ και αφορά την ανακούφιση της καταπιεσμένης ομάδας, δεν μπορεί να επιτευχθεί. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμφιλιωθεί με την ιδέα της ΣΕ προς την ομάδα προβληματικής γνώσης, γνωρίζοντας ότι ο λόγος που οφείλει να το κάνει είναι επειδή η αποτελεσματικότητα της φροντίδας που έμπρακτα επιχειρεί να προσφέρει στην καταπιεσμένη ομάδα, μέσω την παιδαγωγικής που εφαρμόζει, είναι εξαρτημένος από την προσφορά μετα-φροντίδας στην άλλη ομάδα.

4.6 Σύνοψη Κεφαλαίου

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου ήταν η διερεύνηση της στρατηγικής ενσυναίσθησης υπό το πρίσμα της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, με σκοπό να εντοπιστούν σημεία σύγκλισης και διαφυγής των δύο εννοιών. Η διερεύνηση βασίστηκε στην πρωτότυπη εργασία του [Zembylas \(2012, σελ.118\)](#), ο οποίος θεωρητικοποίησε την έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, ως παιδαγωγική που μπορεί να συμβάλει στην συμφιλίωση ομάδων που βρίσκονται σε διάσταση (4.3). Η στρατηγική ενσυναίσθηση διακρίνεται από την ανοικτότητα που επιδεικνύει στα (ρατσιστικά) τραύματα από όπου και αν αυτά προέρχονται και τα οποία εν μέρει εκδηλώνονται στην τάξη εν είδη συναισθημάτων. Κάτω από αυτή την συνθήκη, η οποία στηρίζεται στην κοινή ανθρωπιά που συνδέει μέσω των τραυμάτων και των όμοιων συναισθημάτων όλες τις ανθρώπινες υποστάσεις μεταξύ τους, όλα τα συναισθήματα των μαθητών όλων των ομάδων γίνονται αποδεκτά από τον εκπαιδευτικό, ακόμα και αν έρχονται σε αντίθεση με τα προσωπικά του συναισθήματα και τον ηθικό κώδικα που υπηρετεί (π.χ.συναισθήματα μαθητών που εκφράζουν μίσος για μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές 'εθνικοφυλετικές' ομάδες).

Ο δεύτερος πυλώνας πάνω στον οποίο στηρίχθηκε η παραπάνω διερεύνηση είναι το εννοιολογικό πλαίσιο της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης του [Maxwell \(2008\)](#), σύμφωνα με το οποίο η ευσπλαχνική ενσυναίσθηση αποτελείται από μία γνωσιακή και μία συναισθηματική συνιστώσα, διακρίνοντας συνολικά επτά χαρακτηριστικά στοιχεία-συνθήκες που την συνθέτουν ([4.4](#)): 1. Σοβαρότητα της κατάστασης του αντικειμένου ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, 2. προσωποκεντρικός προσανατολισμός της ενσυναίσθησης, 3. μερική εμβέλεια της υποκειμένης κατάστασης στο βίο των αντικειμένων ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, 4. επίγνωση της κατάστασης, 5. ακρίβεια αποτίμησης της κατάστασης από το υποκείμενο της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης, 6. διάθεση φροντίδας για τα υποκείμενα που βρίσκονται σε κατάσταση δεινή και 7. κοινή ανθρωπιά προς τα υποκείμενα που ταλανίζονται από μια σοβαρή κατάσταση.

Η εξέταση της στρατηγικής ενσυναίσθησης όσον αφορά τα ‘ευσπλαχνικά’ στοιχεία τα οποία πιθανόν να διαθέτει, κατέληξε ότι η στρατηγική ενσυναίσθηση μπορεί να ιδωθεί ως η συνισταμένη της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης του υποκειμένου ενσυναίσθησης (εκπαιδευτικός) προς τα πρόσωπα της καταπιεσμένης ομάδας και μιας μετα-ευσπλαχνικής συνιστώσας, όπως χαρακτηρίστηκε στην [4.5.3](#) η στρατηγική προσέγγιση και αποδοχή των συναισθημάτων των μαθητών που διαθέτουν προβληματική γνώση. Η μετα-ευσπλαχνική ενσυναίσθηση δεν αποτελεί ευσπλαχνική ενσυναίσθηση, καθώς δεν ικανοποιεί την βασική συνθήκη που προϋποτίθεται για την ενεργοποίηση της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης· η προσωπική ευμάρεια των ατόμων που διαθέτουν προβληματική γνώση δεν βρίσκεται σε απειλή, όπως βρίσκεται αυτή της καταπιεσμένης ομάδας. Παρόλα αυτά, στην στρατηγική ενσυναίσθηση εντοπίζεται μια διάθεση φροντίδας από το υποκείμενο στρατηγικής ενσυναίσθησης προς τις δύο ομάδες, καταπιεσμένη και μη, η οποία διαφοροποιείται μεταξύ των ομάδων. Στην πρώτη ομάδα ταυτίζεται με την διάθεση φροντίδας που προβλέπει η ευσπλαχνική ενσυναίσθηση, ενώ στην δεύτερη (μετα-φροντίδα), αφορά μια μέριμνα προς τα άτομα που φέρουν προβληματική γνώση, απορρέουσα σε πρώτον βαθμό από την αγνώριση των συναισθημάτων τους και την κατανόηση τους υπό ανθρώπινους όρους και σε δεύτερο βαθμό ως μέρος της στρατηγικής που θα απαλλάξει την καταπιεσμένη ομάδα από τα δεινά της.

Υπό το πρίσμα αυτό, η στρατηγική ενσυναίσθηση χαρακτηρίστηκε ([4.5.3](#)) ως ένα είδος “category-blind” πολυμορφικής ενσυναίσθησης, καθώς παραμερίζονται οι κατηγοριοποι-

ήσεις των ομάδων σε θύτες και θύματα ή ρατσιστές και περιθωριοποιημένους και απαλύνονται τα τραύματα τους ως τραύματα που φέρουν ανθρώπινες υποστάσεις. Η πολυμορφικότητα στον όρο σχετίζεται με τις διαφορετικές συνιστώσες από τις οποίες απαρτίζεται. Επιπρόσθετα, λόγω του ότι η μετα-ευσπλαχνική συνιστώσα απορρέει και προσδιορίζει την ίδια στιγμή τη διάθεση φροντίδας της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης προς την καταπιεσμένη ομάδα, η στρατηγική ενσυναίσθηση χαρακτηρίστηκε στην ίδια παράγραφο ως συνεργατικά-ευσπλαχνική ενσυναίσθηση, διότι οι δυο μορφές ενσυναίσθησης που συνυπάρχουν σε αυτήν νοηματοδοτούν η μία την άλλη.

Με την ολοκλήρωση του παρόντος κεφαλαίου ολοκληρώθηκε και η διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας. Το κεφάλαιο που ακολουθεί, βασιζόμενο στα ευρήματα του παρόντος κεφαλαίου και στην έννοια της μπατλερικής ηθικής της ευθύνης, ασχολείται με την διερεύνηση του δεύτερου ερωτήματος, το οποίο βασικά ερωτά αν η ηθική της ευθύνης και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματώνεται, υπονοούνται ή συναντώνται στην έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης, όπως αναγιγνώστηκε στο παρόν κεφάλαιο υπό το πρίσμα της ευσπλαχνικής ενσυναίσθησης.

Κεφάλαιο 5

Στρατηγική Ενσυναίσθηση και Ηθική Ευθύνη

Even if morality supplies a set of norms that produce a subject in his or her intelligibility, it also remains a set of norms and rules that a subject must negotiate in a living and reflective way.

Butler (2005, σελ.10)

Περιεχόμενα Κεφαλαίου

| | | |
|-----|--|-----|
| 5.1 | Εισαγωγή | 100 |
| 5.2 | Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της Μπατλερικής Ηθικής της Ευθύνης | 102 |
| 5.3 | Συμπεράσματα Κεφαλαίου και Συνεισφορά Ευρημάτων | 117 |
| 5.4 | Γενική Σύνοψη Εργασίας και Συμπεράσματα | 120 |

5.1 Εισαγωγή

Το Κεφάλαιο αυτό ασχολείται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο γενικά όπως αναπτύσσεται στην επόμενη ενότητα (5.2) αποτελεί μια κριτική της στρατηγικής ενσυναίσθησης (ΣΕ) αναφορικά με το πως τα κοινωνικά αλληλεπιδρώντα υποκείμενα στο συγκεκριμένο που εξετάζει η ΣΕ βλέπουν ή οφείλουν να βλέπουν το ένα το άλλο, δίνοντας έμφαση στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός, ως στρατηγικά συναισθητής, αντιλαμβάνεται τα υπόλοιπα υποκείμενα του ίδιου πλαισίου εξέτασης. Αυτό το οποίο αναζητείται στα πλαίσια αυτής της διερεύνησης είναι μια διαφορετική οπτική του Άλλου από αυτήν που προτείνεται στο πρωτότυπο ή καλύτερα μια οπτική η οποία θα συμπληρώνει αυτή του πρωτοτύπου. Σύμφωνα με το τελευταίο και την ερμηνεία που έγινε στο προηγούμενο Κεφάλαιο και ιδιαίτερα στην ενότητα 4.5, ο εκπαιδευτικός ως στρατηγικά συναισθητής βλέπει τα υποκείμενα της ομάδας προβληματικής γνώσης (ΟΠΓ) και της καταπιεσμένης ομάδας (ΚΟ) κάτω από τον κοινό παρανομαστή των κοινών τραυμάτων τους και έχοντας στον αριθμητή την ευσπλαχνική ενσυναίσθηση για την ΚΟ, και την στρατηγική ενσυναίσθηση για την ΟΠΓ ως απορреούσα από την εκπλήρωση της διάθεσης φροντίδας που προβλέπει η πρώτη για την ΚΟ.

Αυτό το οποίο επιχειρώ να διερευνήσω είναι αν η ΣΕ μπορεί να γενικευτεί σε ένα ευρύτερο συγκεκριμένο παρατηρούμενων ρατσιστικών φαινομένων οποιασδήποτε μορφής, πέρα από αυτό που προβλέπει το πρωτότυπο και αφορά ομάδες που έχουν κοινά τραύματα (π.χ. Ελληνοκύπριοι και Τουρκοκύπριοι ή λευκοί και μαύροι στην μετα-Απαρχαίαν εποχή), στο οποίο εφόσον λείπουν τα κοινά τραύματα υπάρχει μόνο η κοινή ανθρωπιά. Τι είδους κοινή ανθρωπιά μπορεί να μας συνδέσει με υποκείμενα που εκφράζουν ρατσιστικές διαθέσεις ή/και ασκούν ρατσιστική βία σε άλλα υποκείμενα; Στην ΣΕ ενσυναίσθηση γίνεται η παραδοχή πως η επαφή με τα υποκείμενα αυτά προκαλεί δυσφορία στον στρατηγικά συναισθητή όταν τα δικά του αισθήματα προς την ΚΟ και οι προσωπικές του ηθικές αξίες συγκρούονται με τα συναισθήματα (π.χ. μίσος, απέχθεια για την ΚΟ) και τις θέσεις των πρώτων που (υπο)δηλώνουν ρατσισμό. Παρόλα αυτά ο στρατηγικά συναισθητής υπόκειται τη δυσφορία αυτή, στο όνομα της επαλήθευσης της προσδοκίας να ανακουφιστεί η ΚΟ.

Αυτό το οποίο διερωτώμαι στο σημείο αυτό είναι αν πέρα από την εύλογη δυσφορία που μας προκαλούν απροκάλυπτοι και συγκεκαλυμμένοι ρατσιστές, και η οποία δυσφορία δρα σε συναισθηματικό επίπεδο, υπάρχει κάποιο άλλο επίπεδο στο οποίο μπορεί να θεμελιωθεί πέρα από συναισθηματικούς όρους η νομιμοποίηση κάποιου είδους ευθύνης που έχουμε απέναντι στα υποκείμενα αυτά, να τους παρέχουμε κάτι ανάλογο με την μετα-φροντίδα που προτείνει η ΣΕ, ως επιπρόσθετο και σε συνδυασμό με αυτήν. Το κίνητρο για την διερεύνηση του σημείου αυτού είναι η παρατήρηση ότι στο πλαίσιο της ΣΕ λαμβάνονται υπόψιν οι συναισθηματικοί παράγοντες της εξίσωσης του ρατσισμού (δυσφορία, μίσος, απέχθεια, ντροπή, φόβος, κ.ο.κ.), αλλά δεν γίνεται αναφορά για ηθική πλαισίωση των σχέσεων των υποκειμένων. Πέρα από την οπτική σωμάτων που έλκονται και απωθούνται με όρους εθνοφυλετικούς και η οποία προσφέρεται μέσω του συναισθηματικού πρίσματος, δεν είναι ευκρινές κατά την προσωπική μου άποψη, αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ηθική σχέση που συνδέει τα υποκείμενα μεταξύ τους και μας ωθεί να τα βλέπουμε με όρους ανθρώπινους. Σαφώς η κοινή ανθρωπιά η οποία θίγεται στην ΣΕ παραπέμπει σε κάποιου είδους ηθική σχέση, παρόλα αυτά δεν διευκρινίζεται στη βάση ποιου ηθικού πλαισίου μπορεί να στηριχθεί η σχέση αυτή και τι ακριβώς θα εξυπηρετεί στο υπό εξέταση συγκείμενο.

Συνεπώς, στην επόμενη ενότητα ασχολούμαι με το ερώτημα ποια ηθική σχέση μπορεί να συνδέσει τον εκπαιδευτικό με τα υποκείμενα (ομάδα στόχος) των οποίων επιθυμεί να ανατρέψει τις γνωσιακό-συναισθηματικές κατασκευές του ρατσισμού που φέρουν. Με άλλα λόγια διερωτώμαι πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσδιορίσει την ηθική του σχέση με την ομάδα στόχο (ΟΣ), ώστε να μπορεί να βλέπει τα εν λόγω υποκείμενα κάτω από μια οπτική η οποία να συνδυάζει ηθικά, στρατηγικά και ευσπλαχνικά στοιχεία. Είναι αναγκαίος άραγε ο ηθικός χρωματισμός της σχέσης αυτής, και αν ναι, τι προϋποθέτει και σε τι αποσκοπεί;

Η φόρμα υλοποίησης και αποτύπωσης της διερεύνησης που μόλις διατύπωσα και παρουσιάστηκε στην επόμενη παράγραφο διαφέρει από την φόρμα που μέχρι τώρα ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο δομώ την επιχειρηματολογία μου και καταλήγω σε διαπιστώσεις, όσο και στον τρόπο που παρουσιάζω τα στοιχεία τα οποία δανείζομαι από άλλους ερευνητές και τα χρησιμοποιώ για να την χτίσω. Μέχρι τώρα το μοντέλο γραφής που ακολουθούσα αποτελούνταν από την διατύπωση κάποιου ερωτήματος ή προβλήματος σχετικό με το θέμα της εργασίας, στη συνέχεια ακολουθούσε

η βιβλιογραφική ανασκόπηση και σε ξεχωριστή ενότητα προσπαθούσα να παρουσιάσω την κριτική εξέταση των πηγών, μέσα από το πρίσμα του υπό εξέταση ερωτήματος. Για τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην παρούσα παράγραφο, θα βασιστώ στο έργο της Μπάτλερ(2009) που εστιάζει στην έννοια της ηθικής της ευθύνης και θα χτίσω την επιχειρηματολογία μου έχοντας ως άξονα αυτήν, εξηγώντας τα συστατικά της έννοιας που δανείζομαι εν παραλλήλω με την διερεύνηση των προβληματισμών που προσπαθώ να εξακριβώσω καταφεύγοντας στα 'δανεικά στοιχεία'. Η επόμενη παράγραφος λοιπόν έχει την φόρμα που μόλις περιέγραψα και αφορά τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν λίγο παραπάνω.

5.2 Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της Μπατλερικής Ηθικής της Ευθύνης

Η Μπάτλερ (2009, σελ.45) θέτει το ηθικό ερώτημα «Πως πρέπει να φέρομαι στον άλλο ή στην άλλη;», το οποίο σχετίζεται με το βασικό ερώτημα της φιλοσοφικής της διερεύνησης, «Ποιος είμαι;» και «Τι ευθύνη μπορώ να αναλάβω για τις πράξεις μου έχοντας μια σχέση με τον εαυτό μου 'αδιαφανή';». Όπως αναδεικνύεται μέσα από μια σειρά επιχειρημάτων, το ερώτημα αυτό δεν αφορά απλά μια δυαδική ή προκοινωνική σχέση για το «πως πρέπει να φερθώ εγώ σε εσένα», αλλά σχετίζεται επίσης με τις συνθήκες ύπαρξης του «εγώ» και του «εσύ» και το κανονιστικό πλαίσιο που επιτρέπει την ανάδυση και τη συνάντησή τους. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν νόρμες, οι οποίες έχουν ρυθμιστικό ρόλο τόσο στη συμπεριφορά μου, όσο και στη δυνατότητα να υπάρξει μια τέτοια συνάντηση ανάμεσα σε εμένα και σε σένα, με το «εγώ» και το «εσύ» να υπόκεινται κατά την διαμόρφωσή τους σε παραμορφώσεις από σχετικές διαμορφωτικές πρακτικές. Κατά κάποιο τρόπο δηλαδή η ερώτηση προϋποθέτει την συνάντηση των υποκειμένων της δυαδικής σχέσης και επομένως καθίσταται εξίσου σημαντικό τόσο το πλαίσιο αυτής της συνάντησης, όσο και το πλαίσιο διαμόρφωσης των υποκειμένων, ως αλλοτριωμένων από εξαρτήσεις εαυτών. Για την Μπάτλερ υπάρχει θεμελιώδη εξάρτηση μεταξύ της ηθικής σφαίρας από το κοινωνικό, με αποτέλεσμα αυτή η προσωπική απεύθυνση του πρωτοπρόσωπου ηθικού ερωτήματος τού πως 'εγώ' θα πρέπει να φερθώ σε 'εσένα', να είναι αποπροσανατολισμένη από την παραπάνω εξάρτηση. Είτε αυτός που έχω απέναντι μου είναι μοναδικός είτε όχι, θα λάβει

από μένα και θα μου παρέχει αναγνώριση μέσω ενός συνόλου από κοινωνικά αποδεκτά σχήματα, τα οποία καθορίζουν τις συνθήκες της μεταξύ μας αναγνωρισιμότητας. Συνεπώς η απάντηση που θα δοθεί σε αυτό το προσωπικό ερώτημα δεν μπορεί να είναι αμιγώς προσωπική:

Αν, για παράδειγμα, η κατανόηση μου είναι ότι εγώ παρέχω αναγνώριση σε εσένα, τότε παίρνω στα σοβαρά το γεγονός ότι η αναγνώριση προέρχεται από μένα. Την στιγμή όμως που αντιλαμβάνομαι ότι οι όροι με τους οποίους παρέχω αναγνώριση δεν είναι αποκλειστικά δικοί μου, ότι δεν τους επινοώ ή δεν τους κατεργάζομαι εγώ η ίδια, βρίσκομαι ούτως ειπείν, αποστερημένος από τη γλώσσα που εκφέρω. Με μια έννοια, όταν προσφέρω αναγνώριση σε εσένα, υποτάσσομαι σε μια νόρμα αναγνώρισης, πράγμα που σημαίνει ότι το «εγώ» δεν προσφέρει την αναγνώριση από τους δικούς του ιδιωτικούς πόρους. (Μπάτλερ, 2009, σελ.45-46)

Κάτω από την οπτική αυτή, το πως θα φερθώ εγώ σε εσένα δεν εξαρτάται αποκλειστικά από μένα, καθώς μεσολαβούν κανονιστικά πλαίσια συνάντησης και νόρμες που «χειραγωγούν» τόσο εμάς όσο και τη σχέση μας, σε επίπεδο ανάδυσης και εξέλιξης. Η Μπάτλερ πάνω σε αυτήν την απαισιόδοξη διαπίστωση της συρρίκνωσης του προσωπικού μέσα από το κοινωνικό, η οποία ισοδυναμεί με ηθική ανεπάρκεια (πως μπορεί να αναλάβει κανείς ηθική ευθύνη για κάτι που έκανε, για τον τρόπο που φέρεται στους άλλους, κ.ο.κ, όταν το «εγώ» του είναι έρμαιο των παραμορφωτικών πλαισίων μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε και συνεχώς διαμορφώνεται;), παρατηρεί και επιχειρηματολογεί ότι υπάρχει δυνατότητα για αναμέτρηση με τις νόρμες, παρ όλη την οικουμενικότητα και την αντοχή τους στον χρόνο και η οποία δυνατότητα προέρχεται τελικά από την επιθυμία μου να προσφέρω αναγνώριση σε σένα (Μπάτλερ, 2009, σελ.72)· μια επιθυμία η οποία γνωρίζω ότι θα μείνει επιθυμία και δεν θα εκπληρωθεί, μιας και όποια απάντηση και αν λάβω από τον άλλο δεν πρόκειται ποτέ να συλλάβει «πλήρως» τον εαυτό του αλλά παρόλα αυτά κρατάω την επιθυμία αυτή ζωντανή. Και ακριβώς σ' αυτήν τη δυνατότητα θεμελιώνει την ηθική της ευθύνης που φέρει ο καθένας και την οποία καλείται να αναλάβει μέσω της εξιστόρησης του εαυτού του, ως απάντηση στην απεύθυνση «ποιος είσαι;» ή «γιατί έκανες αυτή την πράξη;» (να λογοδοτήσει δηλαδή για τον εαυτό του).

Προτού αναλύσω την δυνατότητα που εντοπίζει η Μπάτλερ για ατομική ηθική ευθύνη μέσα στο περιοριστικό πλαίσιο της κοινωνικότητας και των κανονικοτήτων της που παρεμβαίνουν στην υποκειμενοποίηση του καταχρηστικά λεγόμενου «εαυτού» ή «εγώ», επιστρέφω στο πρόβλημα που εξετάζει η παρούσα εργασία και στο ερώτημα που διατυπώθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, «πως μπορεί να δει ο εκπαιδευτικός μαθητές με ρατσιστικές στάσεις». Το ερώτημα αυτό, σύμφωνα με τα παραπάνω, σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα δει τελικώς τους μαθητές μέσα από ένα πλαίσιο αρχών, τις οποίες αρχές δεν θα μπορεί ούτε πλήρως να εντοπίσει, ούτε να εξηγήσει, διότι θα υπάρχουν πάντα αφενός «πρωταρχικές σχέσεις» 'που αφήνουν συνεχή και επαναλαμβανόμενα αποτυπώματα στην ιστορία της ζωής' (Μπάτλερ, 2009, σελ.65) του και οι οποίες είναι μη ανακτήσιμες, καθιστώντας μια πλευρά του εαυτού του «αδιαφανή» προς αυτόν και αφετέρου διότι υπάρχουν νόρμες που παρεμβαίνουν σε κάθε προσωπική αφήγηση διατυπώνει ο ίδιος για τον εαυτό του («ποιος είμαι;») και η οποία αφήγηση πραγματοποιείται μέσα από ένα γλωσσικό σύστημα που μεταδίδει παραμορφωμένα την αφήγηση από αυτό στο οποίο αναφέρεται και έχει σημείο αναφοράς την απεύθυνση. Συνεπώς, έχουμε έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος ως ανθρώπινο υποκείμενο που έρχεται σε επαφή με άλλα υποκείμενα, καλείται να αποφασίσει πως πρέπει να δει τους μαθητές του (στο συγκεκριμένο που εξετάζουμε αφορά την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών με ρατσιστικές στάσεις) και η οποία απόφαση ή τελικά στάση απέναντί τους συναρτάται με το πρόβλημα της «μη αφηγησιμότητας» του εαυτού, της μερικής αδιαφάνειας του εαυτού προς τον εαυτό του και γενικότερα με το πρόβλημα της ευθύνης που φέρει κανείς -και αν τελικώς φέρει- για τις πράξεις και για τις στάσεις του, καθώς το ατομικό αναπτύσσεται εντός του σχεσιακού.

Επομένως, το πως θα δει κανείς το «εσύ» εξαρτάται από ένα αδιάφανο προς τον εαυτό του «εγώ», το οποίο παραδόξως οφείλει την δυνατότητα του να συνάπτει σχέσεις με κάθε «εσύ» και συνεπώς να «λογοδοτεί» για τον εαυτό και τις σχέσεις του εξαιτίας αυτής της μερικής αδιαφάνειας (Μπάτλερ, 2009, σελ.37). Διότι η μόνη συνθήκη για περιορισμό της αδιαφάνειας θα ισοδυναμούσε πιθανώς με το να βρισκείται κανείς σε πλήρη κοινωνική απομόνωση από την αρχή του βίου του. Άρα, από την μια μπορώ να συνάπτω σχέσεις ως κοινωνικό ον που είμαι και αυτό μου αποστερεί να έχω πλήρη έλεγχο του ποιος είμαι, πως διαμορφώνομαι και πως βλέπω τους άλλους, και από την άλλη οφείλω να λογοδοτώ για τον εαυτό μου μέσω της απεύθυνσης που μου κάνει το «εσύ» (άρα εξαιτίας της κοινωνικότητας μου), ο οποίος εαυτός όμως είναι παραμορφωμένος και δυσκολεύεται να αναστοχαστεί

πλήρως εξαιτίας όλων εκείνων που προηγούνται από αυτόν και αφορούν την δυνατότητα να μπορεί να είναι αυτός και η ιστορία του αφηγήσιμα στη γλώσσα (Μπάτλερ, 2009, σελ.66).

Πόσο μπορεί κανείς όμως να ιδιοποιηθεί την ηθική, με την έννοια των κανόνων εκείνων ή των προτύπων τα οποία θα ασπαστεί και θα χρησιμοποιεί ως σημείο αναφοράς της διαμόρφωσης του «εγώ» του; Πόσο μπορεί να αποκλίνει από τα υπάρχουσα οικουμενικά ηθικά μοντέλα και νόρμες; Το ερώτημα αυτό, εξηγεί η Μπάτλερ (2009, σελ. 18-19), για τον Αντόρνο, συνεπάγεται το πρόβλημα της λογοδοσίας του εαυτού, σύμφωνα με τον οποίο:

όλες οι ιδέες περί ηθικής ή ηθικής συμπεριφοράς πρέπει να σχετίζονται με ένα 'εγώ' που δρα.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Αντόρνο, δεν μπορεί να υπάρξει ηθική χωρίς να υπάρχει ένα «εγώ», και προσθέτει, ότι κάθε σύνολο κανόνων ή αρχών θα πρέπει να μπορεί να γίνει αντικείμενο ιδιοποίησης από το άτομο κατά τρόπο «βιώσιμο» (Μπάτλερ, 2009, σελ.16). Από την άλλη όμως δεν μπορεί να υπάρξει «εγώ» χωρίς να έχει αναδυθεί απαραμόρφωτο από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζυμώθηκε, δεδομένου ότι εντός του κοινωνικού εδράζονται οι ρυθμιστικές ηθικές νόρμες, οι οποίες ως κοινωνικού χαρακτήρα νόρμες δεν έχουν 'καθαρό προσωπικά ή ιδιοσυγκρασιακό νόημα' (Μπάτλερ, 2009, σελ. 19).

Ο Αντόρνο ανάγει την πίεση που μπορεί να προξενούν οι νόρμες αυτές στο άτομο σε βία. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι όταν το οικουμενικό ήθος δεν μπορεί να ικανοποιήσει το (κάθε) ατομικό και αρχίζουν να ξεφυτρώνουν φωνές που αντιτείνονται προς το πρώτο, τότε το ήθος μπορεί να χρησιμοποιήσει βία στην προσπάθεια του να μην χάσει τον οικουμενικό-κυριαρχικό του χαρακτήρα. Έτσι, ο όρος «ηθική βία», αναφέρεται στην πίεση που ασκείται σε όσους αποκλίνουν από τις επικρατούσες ηθικές νόρμες, οι οποίες δεν τους καλύπτουν και οι οποίοι όταν εγείρουν το θέμα της (μη)'οικουμενικότητας' του κυρίαρχου ηθικού φάσματος καταλήγουν να εισπράττουν 'ανηθικότητα', αν εξισώσουμε την βία με την ανηθικότητα, για χάρη της επιβολής ενός ήθους. Και εδώ ακριβώς αρχίζουν να διαφαίνονται τα όρια που χωρίζουν το κοινά αποδεκτά ήθος από την ηθικότητα:

Φαίνεται, για την ακρίβεια, ότι υπάρχει μια ένταση ανάμεσα στο ήθος και την ηθικότητα, έτσι ώστε η αποδυνάμωση του ενός να αποτελεί συνθήκη για την ενδυνάμωση της άλλης. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 15)

Η δυνατότητα για ιδιοποίηση ή προσαρμογή του κοινά αποδεκτού ηθικού πλαισίου στις ατομικές ανάγκες, κατά την Μπάτλερ, προκύπτει από το γεγονός ότι η σχέση του «εγώ» με τα ηθικά κανονιστικά πρότυπα δεν είναι αιτιατή (Μπάτλερ, 2009, σελ.19). Αυτή είναι μια πολύ σημαντική παρατήρηση, διότι πάνω σε αυτήν καταφέρνει να στηρίζει την δυνατότητα της ατομικής ηθικής ευθύνης παρά την μερική αδιαφάνεια που πλήττει ένα κομμάτι του εαυτού και το οποίο δεν μπορεί να λάβει υπόψιν του ο αναστοχασμός. Μη αιτιατή σχέση σημαίνει ότι το «εγώ» παρά την αδιαχώριστη σχέση του με τις νόρμες, δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα των νορμών αυτών. Είναι αποδεκτή η επίδραση που έχουν τα δεδομένα ήθη ή κοινωνικά κανονιστικά πρότυπα, παρόλα αυτά δεν ευθύνονται κατά αποκλειστικότητα και καθ' ολοκληρία για την διαμόρφωση του εαυτού. Ναι μεν δηλαδή τα τελευταία απαλλοτριώνουν σε κάποιον βαθμό τον εαυτό, η δυνατότητα της ιδιοποίησης παρόλα αυτά παραμένει και αποτελεί τη συνθήκη κατά την οποία καθίσταται δυνατή η ηθική αυτοδιαμόρφωση.

Αν το «εγώ» δεν είναι ταυτισμένο με τις ηθικές νόρμες, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι το υποκείμενο πρέπει να στοχαστεί πάνω στις νόρμες αυτές, και ότι αυτή η κατεύθυνση του στοχασμού θα αποφέρει μια κριτική κατανόηση της κοινωνικής τους γένεσης και νοηματοδότησης. Με αυτή την έννοια, η ηθική διαβούλευση είναι στενά συνυφασμένη με τη λειτουργία της κριτικής. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 20)

Επομένως το υποκείμενο το οποίο παράγεται ως διανοητό υποκείμενο μέσα από σύνολο ρυθμιστικών κανόνων, μπορεί να ανακαλύψει την δική του σχέση με την ηθική, διαπραγματεύοντας τις νόρμες και τους κανόνες κατά τρόπο αναστοχαστικό και βιώσιμο. Αυτή η θεώρηση της Μπάτλερ, όσον αφορά το περιθώριο ηθικής αυτοδημιουργίας ταυτίζεται με αυτή του Φουκώ (Μπάτλερ, 2009, σελ. 33), ο οποίος είχε νωρίτερα υποστηρίξει την ηθική αυτοδημιουργία ως μη εκ του μηδενός δημιουργία του εαυτού και ως μια οριοθέτηση του τμήματος του εαυτού που αποτελεί αντικείμενο της ηθικής πρακτικής. Αυτή η αυτοδημιουργία όμως, είδαμε και νωρίτερα, ότι περνά μέσα από την απεύθυνση που μας κάνει

κάποιος άλλος, ένα «εσύ» και αφορά και τον τρόπο που παρέχουμε αναγνώριση στο κάθε «εσύ».

Στο συγκεκριμένο της εργασίας αυτής, έχουμε έναν εκπαιδευτικό ο οποίος πρέπει να «δράσει» σε μια 'απεύθυνση' που έρχεται από τους μαθητές του και η οποία μπορεί να έχει τη μορφή κάποιας λεκτικής ρατσιστικής επίθεσης για κοινωνικές ομάδες ή άλλους μαθητές της ίδιας τάξης ή ακόμα να έχει τη μορφή διαλόγου πάνω σε θέμα δικαιοσύνης, όπου η τάξη διχάζεται εξαιτίας των διαφορετικών θέσεων που παίρνουν οι ομάδες. Αυτό με το οποίο ουσιαστικά έρχεται αντιμέτωπος είναι οι διαφορετικές ηθικές στάσεις που έχουν οι μαθητές απέναντι στον «άλλο»- και οι οποίες είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι έχουν και συναισθηματική επισήμανση- και με κάποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να ανασκευάσουν εκείνες τις στάσεις, οι οποίες δεν συνάδουν με κοινά αποδεκτές ηθικές αρχές, όπως είναι η ισότητα και η δικαιοσύνη. Η ζητούμενη βοήθεια στο πρόβλημα όπως έχει οριοθετηθεί εδώ αναφέρεται στην επανεκκίνηση του μηχανισμού της ηθικής αυτοδημιουργίας τους, η οποία πιθανόν διαμορφώθηκε μέσα σε περιβάλλοντα που υπέθαλπαν αντίστοιχες συμπεριφορές δικαιολογώντας τους ως σωστές, άρα και ηθικές κατά τα δικά τους πρότυπα. Πως, λοιπόν, ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός σε μια τέτοια απεύθυνση, ως ένα «εγώ» που είναι ηθικά προσδιορισμένο και πιο πιθανόν ο προσανατολισμός της ηθικής πυξίδας του στο θέμα της απεύθυνσης είναι διαφορετικός από αυτόν της ομάδας απεύθυνσης; Σημειώνεται, ότι σύμφωνα με τα παραπάνω, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα ανταποκριθεί στην απεύθυνση θα ξεδιπλώσει και την δική του ηθική (ευθύνη) απέναντι στο «εσύ» που του απηύθυνε τον λόγο. Πως συνεπώς, απευθύνεται κανείς στον άλλο αναγνωρίζοντας τήν έως ένα βαθμό ηθική ανεπάρκεια του να λογοδοτεί για αυτό που είναι (εδώ για αυτό που κρίνει ότι είναι σωστό) η οποία προκύπτει ως απότοκο της αδιαφάνειας του προς τον εαυτό; Πως αναγνωρίζει αυτό το «εσύ» και με ποιους όρους;

Κατά την Μπάτλερ η αδιαφάνεια προς τον εαυτό καθορίζει και τις συνθήκες μέσα από τις οποίες μπορούμε και βλέπουμε τον άλλον, το είδος με άλλα λόγια της αναγνώρισης που του προσφέρω:

Η αναγνώριση ότι κανείς δεν είναι, κάθε φορά, ακριβώς ίδιος με τον τρόπο που παρουσιάζει τον εαυτό του μέσα στον διαθέσιμο λόγο, ίσως με τη σειρά

της να υποδηλώνει μια κάποια υπομονή απέναντι στους άλλους, η οποία θα ανέστειλε την απαίτηση να είναι κάθε στιγμή ταυτόσημοι με τον εαυτό τους. Έχω την αίσθηση ότι η αναστολή της απαίτησης για ταυτότητα με τον εαυτόν ή, πιο συγκεκριμένα, για μια απόλυτη συνοχή, εξουδετερώνει μια ορισμένη ηθική βία, η οποία απαιτεί να φανερώσουμε και να διατηρούμε κάθε στιγμή την ταυτότητα με τον εαυτό μας ενώ ζητά και από τους άλλους να κάνουν το ίδιο. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 70)

Στέχομαι στην ‘υπομονή’ και στο τι μπορεί να σημαίνει στο υπό εξέταση συγκείμενο. Κατά την προσωπική μου ερμηνεία, η δυνατότητα να αναγνωρίζεις στον άλλο ότι κάθε φορά που σου απευθύνεται αφηγείται τον εαυτό του παρουσιάζοντας κάτι διαφορετικό από αυτό των προηγούμενων αφηγήσεων, υποδηλώνει ότι έμμεσα αναγνωρίζεις τους λόγους για τους οποίους κάτι τέτοιο είναι αποδεκτό: κατά την εκφορά του λόγου, το υποκείμενο έχει την δυνατότητα δυναμικής επιλογής υιοθετούμενων διαθέσιμων κοινωνικών αρχών, νορμών και κανονικοτήτων προκειμένου να εξηγήσει τις πράξεις του. Κάτι τέτοιο αναδεικνύει την τρωτότητα που φέρει ως ανθρώπινο σχεσιακό ον να βάλεται από το εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον δεχόμενο διαμορφωτικά βέλη, τα οποία αυτό θα πρέπει είτε να αποκρούσει είτε να αποφασίσει το τμήμα του εαυτού του (οριοθέτηση κατά τον Φουκώ) το οποίο θα δεχτεί να διαμορφωθεί υπό τις αρχές τους. Η δυνατότητα να του επιτρέπεις να μπορεί να είναι κάτι άλλο από αυτό που ήταν την προηγούμενη φορά που του απηύθυνες το λόγο, σημαίνει ότι του αναγνωρίζεις την δυνατότητα της κριτικής των πλαισίων που θα επιλέξει ο ίδιος για την αυτοδιαμόρφωση του και ότι αυτή η αυτοδιαμόρφωση δεν χρειάζεται να είναι ποτέ τελική. Την υπομονή στο πλαίσιο αυτό θα την ερμήνευα ως αποδοχή των συνεπειών των επιλογών του άλλου, άρα του «εαυτού» συνολικά, η οποία απορρέει από τις συνθήκες στις οποίες διαμορφώνεται ο εαυτός. Έχουμε να κάνουμε με έναν ‘τρωτό’ από εξωτερικές επιρροές εαυτό ο οποίος βρίσκεται σε μια συνεχή διαμόρφωση, τα στοιχεία της οποίας δεν είναι όλα διαθέσιμα ούτε προς αναστοχασμό ούτε προς αφήγηση, η οποία αφήγηση δια του λόγου επιπρόσθετα στρεβλώνει τον εαυτό.

Η ικανότητα ενός υποκειμένου να αναγνωρίζει και αναγνωριστεί παράγεται από έναν κανονιστικό λόγο του οποίου η χρονικότητα δεν είναι η ίδια με αυτή μιας πρωτοπρόσωπης προοπτικής. Αυτή η χρονικότητα του λόγου αποπρο-

σανατολίζει τη χρονικότητα του υποκειμένου. Έτσι, έπεται ότι μπορεί κανείς να προσφέρει και να λάβει αναγνώριση μόνο με την προϋπόθεση ότι κάτι που δεν είναι ο εαυτός του θα τον αποπροσανατολίσει από τον εαυτό του, με την προϋπόθεση ότι ο εαυτός υφίσταται μια εκκέντρωση και αποτυγχάνει στην εκπλήρωση της ταύτισης με τον εαυτό. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 70)

Το «εγώ» δεν μπορεί να αφηγηθεί ούτε την ιστορία της ανάδυσής του, ούτε τις συνθήκες της δυνατότητάς του, χωρίς ταυτόχρονα να μαρτυρεί μια κατάσταση πραγμάτων στην οποία δεν θα μπορούσε το ίδιο να είναι παρόν, που προηγείται της ανάδυσής του ως γνωσιακού υποκειμένου, και που συνιστά έτσι ένα σύνολο απαρχών που μπορεί κανείς να τις αφηγηθεί μόνο με κάποιο τίμημα για την εξουσιοδότηση της γνώσης. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 62)

Συνεπώς, υπό το πρίσμα των τρωτών υποκειμένων που μάχονται με νόρμες και κανονικότητες, ως εκπαιδευτικός μπορώ να δω τους μαθητές με υπομονή όσον αφορά τις επιλογές των αρχών που έχουν ιδιοποιηθεί, που σημαίνει ότι ακόμα και αν οι επιλογές τους αποκλίνουν από αυτές των κοινά αποδεκτών ηθικά αρχών (ισότητα, ισονομία, δικαιοσύνη, ίσες ευκαιρία, αναγνώριση της διαφορετικότητας, κ.α.) μπορώ να τις υπομένω, διότι αναγνωρίζω την δυνατότητα της κριτικής των αρχών αυτών και την οποία διατίθεται μέσα από δραστηριότητες εντός της τάξης να υποκινήσω. Αυτή η υπομονή κατά την γνώμη μου και στο συγκεκριμένο αυτό υποδηλώνει και ελπίδα. Μια ελπίδα ότι αυτός που υποστηρίζει ανήθικες αρχές μπορεί να αλλάξει. Τότε, η υπομονή νοηματοδοτείται όχι ως αποδοχή μιας αρχής η οποία αποκλίνει από τις προσωπικές μου ηθικές μου αρχές και παρόλα αυτά την αποδέχομαι επειδή κάτι στις δικές μου αρχές μπορεί να μην σωστό και ως εκ τούτο θα προσπαθήσω να τις θέσω εκ νέου σε κριτικό έλεγχο για να διαπιστώσω αν είναι 'καταπιστευτικές' προς άλλες ανθρώπινες οντότητες (ασχούν ηθική βία). Στην περίπτωση του ρατσισμού η ηθική αξιολόγηση του θεωρείται δεδομένη. Υπομονή τότε σε αυτό το συγκεκριμένο σημαίνει ότι αναγνωρίζοντας την τρωτότητα σου σε εξουσιαστικές και κοινωνικές παρεμβολές δέχομαι να σε υπομείνω επειδή ακριβώς γνωρίζω πόσο δύσκολη είναι η κριτική των κοινά αποδεκτών κοινωνικών νορμών και επειδή πιστεύω ότι με την κριτική αξιολόγηση τους μπορείς να κρίνεις ποιες ασχούν ηθική βία σε άλλους, άρα δεν αποτελούν ήθος και να τις αποσύρεις από το σύνολο που υπηρετείς. Σημαίνει ότι δέχομαι ότι είσαι

5.2 Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της Μπατλερικής Ηθικής της Ευθύνης

μια μερικώς αδιάφανη οντότητα και ότι πάντα κάτι θα σου διαφεύγει και θα υπερβαίνει την σφαίρα του επιστητού σου, παρόλα αυτά υπομένω αυτά που υπηρετείς, επειδή διατίθεμαι μαζί σου να εργαστώ και να εξετάσουμε αν κάποια από τις αρχές που ασπάζεσαι ασκεί ηθική βία σε άλλα ανθρώπινα υποκείμενα.

Η Μπάτλερ πάει ένα βήμα πιο πέρα και κάνει λόγο επίσης για διάθεση ταπεινοφροσύνης και γενναιοδωρίας απέναντι στο μερικώς αδιαφανές «εσύ», η οποία προέρχεται από τη περιορισμένη δυνατότητα του γνωρίζειν και της γνώσης του ορίου του γνωρίζειν:

Το να παραδεχτεί κάποιος την ίδια του την αδιαφάνεια, ή την αδιαφάνεια του άλλου, δεν μετατρέπει την αδιαφάνεια σε διαφάνεια. Να γνωρίζουμε τα όρια της αναγνώρισης σημαίνει ότι και το ίδιο αυτό το γεγονός το γνωρίζουμε με έναν περιορισμένο τρόπο· ως εκ τούτου σημαίνει να γνωρίζουμε τα όρια του γνωρίζειν. Αυτό, παρεμπιπτόντως, θα μπορούσε να συγκροτήσει μια διάθεση ταπεινοφροσύνης μαζί και γενναιοδωρίας: θα έχω την ανάγκη να συγχωρεθώ για αυτό που δεν μπορώ να γνωρίσω πλήρως, αλλά και θα δεσμεύομαι από την αντίστοιχη υποχρέωση να προσφέρω συγχώρεση στους άλλους, που είναι επίσης συγκροτημένοι μέσα σε μια μερική αδιαφάνεια προς τον εαυτό τους. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 71)

Με την παραπάνω διαπίστωση προστίθενται στην υπομονή, η διάθεση γενναιοδωρίας, ταπεινοφροσύνης και συγχωρητικότητας, οι οποίες θα μεταφράζονταν στο υπό εξέταση συγκείμενο ότι απορρέουν ως αναγνώριση της περιορισμένης γνώσης που έχουν οι μαθητές για τις νόρμες που υπηρετούν (τι στοιχειοθετεί η γνώση που έχουν, ποιες νόρμες υπηρετεί, σε τι παραδοχές βασίζεται, κ.τ.λ) και της περιορισμένης δυνατότητας να γνωρίζουν ποια είναι τα όρια της γνώσης αυτής (τι υπάρχει πέρα από αυτά τα οποία γνωρίζω, πως γνωρίζω ότι αυτό που γνωρίζω είναι σωστό). Η ταπεινοφροσύνη, μπορεί να σχετιστεί με την παραδοχή του εκπαιδευτικού ότι ούτε ο ίδιος γνωρίζει τα όρια της γνώσης, των ηθικών νορμών, των εξουσιαστικών παρεμβολών και όλων εκείνων των παραγόντων που υπεισέρχονται και καθιστούν τον εαυτό σκοτεινό και αδιάφανο διαμορφώνοντας τελικά ένα εγώ το οποίο παραμένει άγνωστο σε κάποιο βαθμό από τον εαυτό του. Συνεπώς, εφόσον ο ίδιος κάνει μια τέτοια παραδοχή για τον εαυτό του, δεν μπορεί να ζητάει από

5.2 Η Στρατηγική Ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της Μπατλερικής Ηθικής της Ευθύνης

τους μαθητές κάτι αντίθετο: είναι γενναιοδωρος μαζί τους και αποδέχεται τα λάθη τους, γιατί απλά είναι ανθρώπινα.

Πως όμως γνωστοποιεί την κρίση του για τις στάσεις τους, πέραν της υπομονής και γενναιοδωρίας απέναντι τους; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι σημαντική διότι στην στρατηγική ενσυναίσθηση ο εκπαιδευτικός όπως έχουμε δει (4.3.2) καλείται να μην πάρει το μέρος κάποιας από τις ομάδες (καταπιεσμένη ή προβληματικής γνώσης) και να μην προβεί σε κρίσεις για τις θέσεις και τα συναισθήματα που φέρουν. Η Μπάτλερ προτρέπει:

Ας αναλογιστούμε ότι ένας από τους τρόπους με τους οποίους αποκτούμε υπευθυνότητα και αυτογνωσία προάγεται από ένα είδος αναστοχασμού που συμβαίνει όταν οι κρίσεις αναστέλλονται. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 77)

Κάτι τέτοιο συμβαίνει, διότι κατά τη γνώμη της η καταδίκη, η επίκριση και η καταγγελία εγκαινιάζουν μια οντολογική διαφορά μεταξύ κριτή και κρινόμενου (Μπάτλερ, 2009, σελ. 77). Θα έλεγε κανείς ότι η κατηγοριοποίηση σε κριτή και κρινόμενο, ήδη έχει αποφασίσει ποια από τις δυο πλευρές δεν είναι αναγνωρίσιμη. Η καταδίκη γίνεται ο τρόπος λοιπόν με τον οποίον καθιστούμε τον άλλο μη αναγνωρίσιμο ή ο τρόπος με τον οποίο απαλλασσόμαστε από μια πλευρά του εαυτού μας επιρρίπτοντας την στον άλλο, και ύστερα τον καταδικάζουμε. Υπό αυτήν την έννοια η καταδίκη είναι αντίβαρο της αυτογνωσίας καθώς αποτελεί ένα «τελεσίδικο» που όλα τα έχει ήδη λάβει σε γνώση του και έχει αποφασίσει, μόνο που το «όλα» είναι φαντασικό, τόσο όσο φαντασική είναι η θεώρηση της διαφάνειας του εαυτού, τον οποίο η καταδίκη τείνει 'να αποκαθαίρει και να εξωτερικεύει την αδιαφάνεια' του (Μπάτλερ, 2009, σελ. 77). Επομένως μια κρίση η οποία δεν αναγνωρίζει τους περιορισμούς της κρίσης που έχει ο καθένας μας, δεν 'αποτελεί κατάλληλη βάση για την αμοιβαία αναγνώριση των ανθρώπων ως όντων που είναι αδιαφανή για τον εαυτό τους, εν μέρει τυφλά, καταστασιακά περιορισμένα' (Μπάτλερ, 2009, σελ. 77). Το πρόβλημα με την επίκριση επίσης εντοπίζεται στο γεγονός ότι ακυρώνει τις κριτικές ικανότητες του υποκειμένου στο οποίο απευθύνεται, μη αφήνοντας με τον τρόπο αυτό το περιθώριο για ηθικό αναστοχασμό, πράγμα που σημαίνει πως η ηθική κρίση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στα πλαίσια αναγνώρισης του υποκειμένου (Μπάτλερ, 2009, σελ. 77), ως όντος με κριτική και αναστοχαστική ικανότητα. Κάτι τέτοιο στο συγκεκριμένο της στρατηγικής ενσυναίσθησης,

σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν προβαίνει σε επικρίσεις των στάσεων οι οποίες γίνονται με τρόπο που αναχαιτίζουν την συμμετοχή των μαθητών (π.χ. έχουν ήδη κατηγοριοποιηθεί ως ρατσιστές) και την δυνατότητα ελεύθερα και κριτικά να υποστηρίξουν τις θέσεις τους.

Έχοντας συνεπώς συνοπτικά συζητήσει τις επιπτώσεις που κατά κάποιο τρόπο φέρει η αναγνώριση της μερικής αδιαφάνειας του «εαυτού» αναφορικά με την σχέση που διαμορφώνω με τον εαυτό μου και την αντίστοιχη με τους άλλους, επιστρέφω στο ερώτημα της ηθικής ευθύνης που οφείλω ή μπορώ και αν μπορώ να αναλάβω για τις πράξεις μου, ένα ερώτημα ιδωμένο πάλι υπό την συνθήκη του «σκοτεινού» εαυτού.

Αυτό το οποίο προτείνω είναι ότι χρειάζεται να αναθεωρήσουμε το ίδιο το νόημα της ευθύνης στη βάση αυτού του περιορισμού [προηγούμενως αναφέρθηκε στο 'μη αφηγήσιμο']· δεν μπορεί να συνδέεται με την έπαρση ενός εαυτού απολύτως διάφανου για τον ίδιο. Αντιθέτως, το να αναλαμβάνουμε την ευθύνη για τον εαυτό μας σημαίνει να αναγνωρίζουμε τα όρια της όποιας κατανόησης του εαυτού μας, καθώς και να εκλαμβάνουμε τα όρια αυτά όχι μόνο ως την προϋπόθεση του υποκειμένου αλλά και ως την αντίξοχη κατάσταση της ανθρώπινης κοινότητας. Δεν βρίσκομαι εντελώς έξω από τη σφαίρα του Διαφωτισμού όταν λέω, όπως και λέω ότι το όριο της λογικής είναι το σημάδι της ανθρώπινης ιδιότητάς μας. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 133)

Εδώ κατά την προσωπική μου ερμηνεία το σημείο κλειδί είναι η 'αντίξοχη κατάσταση της ανθρώπινης κοινότητας'. Κάνει λόγο για αναγνώριση των ορίων κατανόησης του εαυτού μας ως αντίξοχη κατάσταση της ανθρώπινης κοινότητας και όχι της ανθρώπινης ατομικής μας φύσης. Αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζω τα όρια του πόσο καλά ξέρω και μπορώ να μάθω τον εαυτό μου όχι επειδή αναγνωρίζω ότι είμαι ένα ανθρώπινο ον και ως ανθρώπινο ον έχω αυτή την δυσκολία, αλλά επειδή την ίδια αντιξοότητα μοιράζεται όλη η ανθρώπινη κοινότητα, συνεπώς την μοιράζομαι (την εκπληρώνω) και εγώ ως ανθρώπινο ον που είμαι. Με άλλα λόγια αναγνωρίζω τον περιορισμό του εαυτού μου ως αντιξοότητα που όλες οι ανθρώπινες υποστάσεις αντιμετωπίζουν και εφόσον και εγώ είμαι μία από αυτές αντιμετωπίζω την ίδια αντιξοότητα. Αυτή η αναγνώριση συνεπώς υποδηλώνει την αναγνώριση της

ανθρωπινότητας των άλλων ανθρώπινων υποκειμένων, η οποία προβάλλει από την μιας ως περιορισμός της ανθρώπινης φύσης, από την άλλη όμως βρίσκεται εκεί εξαιτίας του ότι μπορούμε και συνάπτουμε σχέσεις μεταξύ μας. Συνεπώς μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους διαμορφώνουμε έναν εαυτό μερικώς αδιάφανο, τον οποίο εαυτό όταν εξετάζουμε κατά πόσο μπορεί να δίνει λόγο για τις πράξεις του τον εξετάζουμε όχι απομονωμένα από αυτό που είναι και από τον τρόπο που διαμορφώνεται αυτό το «είναι» του. Άρα, η πηγή που περιορίζει την ηθική υπευθυνότητα μου εξαιτίας της ατελούς γνώσης του εαυτού μου είναι οι «απεριόριστες» δυνατότητες με τις οποίες μπορώ να συσχετιστώ με τα υπόλοιπα ανθρώπινα υποκείμενα και είναι η ίδια περιορισμένη ηθική ευθύνη που έχουν όλα τα άλλα υποκείμενα για τις πράξεις τους καθώς αποτελούμε μέλη της ίδιας κοινότητας. Μπορεί να πει κανείς ότι πρόκειται για ένα όριο το οποίο την ίδια στιγμή που περιορίζει την ευθύνη μας την δικαιολογεί γιατί η αιτία της αστοχίας της είναι η συνθήκη κάτω από την οποία βρισκόμαστε ηθικά υπεύθυνοι, που είναι η δυνατότητα να συνάπτουμε σχέσεις με πρόσωπα τα οποία είναι οι αποδοχείς των συνεπειών των πράξεων μας. Η δικαιολογία όμως του ορίου της ευθύνης δεν είναι μονόπλευρη αλλά νοηματοδοτείται μέσα από την αναγνώριση του ίδιου ορίου που όλη η ανθρώπινη κοινότητα μοιράζεται και επομένως από την αναγνώριση της ηθικής ευθύνης που έχουν οι άλλοι απέναντι μου. Και η ευθύνη τους απέναντι μου είναι επίσης περιορισμένη.

Τι σημαίνει όμως αυτό στο συγκείμενο των υπό εξέταση ερευνητικών ερωτημάτων; Γνώμη μου είναι ότι μια τέτοιου είδους αναγνώριση σημαίνει την αποδοχή των συνεπειών των πράξεων των άλλων αναγνωρίζοντας την από κοινού περιορισμένη ευθύνη που φέρουμε για αυτές. Δηλαδή, αναγνωρίζω τους μαθητές που έχουν ρατσιστική στάση όχι ως καθ ολοκληρία υπεύθυνους για την στάση τους αυτή, κατά τον ίδιο τρόπο που και εγώ δεν φέρω πλήρη ευθύνη για τις δικές μου στάσεις. Κάτω από μια τέτοια θεώρηση βλέπω τους συγκεκριμένους μαθητές με κατανόηση και συγχωρητικότητα οι οποίες μετριάζουν την δυσφορία μου απέναντι τους, από ότι αν τους θεωρούσα αποκλειστικά υπεύθυνους για τις πράξεις τους έχοντας αφήσει στην άκρη τις συνθήκες αυτοδιαμόρφωσης.

Πιθανόν, κάποιος να αναρωτηθεί σε τι διαφέρει μια τέτοια θεώρηση από αυτήν της παραδοσιακής αντιρατσιστικής αγωγής. Και εκεί γίνεται αναφορά ότι ο ρατσισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεν είναι φαινόμενα ατομικά, με την έννοια ότι δεν ευθύνεται καθένας ατομικά και αιτιατά με αυτά, αλλά ευθύνονται μηχανισμοί που έχουν να κάνουν

με την εξουσία και το πως θέλει αυτή να απονείμει τα προνόμια στον κοινωνικό ιστό, επομένως προδιαγράφουν μια περιορισμένη ατομικά ηθική ευθύνη εφόσον είναι εξωτερικά μετατεθειμένη. Εντοπίζω την διαφορά της με την μπατλερική οπτική στο γεγονός ότι στην δεύτερη περίπτωση μια προβληματική σχέση μεταξύ υποκειμένων λογίζεται προβληματική εξαιτίας του γεγονότος ότι όλοι και ομοιόμορφα «χάνουν» ένα μέρος του εαυτού τους εξαιτίας της κοινωνικότητας τους που τους καθιστά ανθρώπινους και εξαιτίας του ότι για τις συνθήκες του εν λόγω «χασιμάτος» δεν φέρουν ευθύνη ατομικά. Αντίθετα η αντιρατσιστική αγωγή να μεν εντοπίζει την αιτία του προβλήματος, η οποία δεν είναι ατομική και έχει σαν αποτέλεσμα την διαίρεση των ομάδων, από εκεί και πέρα όμως το αν τα άτομα αυτά παραμένουν μεταξύ τους συνδεδεμένα με κάποιου είδους σχέσεις πάραυτα δεν το εξετάζει. Και αναφέρομαι στις σχέσεις ευθύνης μεταξύ των υποκειμένων που βαστούν ή 'υπομένουν' κατά κάποιο τρόπο τους διερρηγμένους δεσμούς τους ώστε να μην θρυμματιστούν ή σβήσουν τελείως. Η αντιρατσιστική αγωγή υπό μία έννοια σταματά στη στιγμή και στο γεγονός της διαίρεσης χωρίς να λέει αν έχει μείνει κάτι μετά από το ρήγμα που συνεχίζει όπως και να έχει να συνδέει τα υποκείμενα μεταξύ τους.

Στο υπό εξέταση συγκείμενο αντιλαμβάνομαι την ηθική ευθύνη που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές ως μια ευθύνη η οποία συναρτάται από δύο μέρη. Το ένα μέρος αναφέρεται στην ευθύνη που έχει ο εκπαιδευτικός όσον αφορά την ηθική αυτοδιαμόρφωση του και σχετίζεται όπως είδαμε με τον κριτικό αναστοχασμό των νορμών και των διαμορφωτικών πλαισίων μέσα από τα οποία είμαστε συγκροτημένοι και τα οποία τυγχάνει να βρίσκονται στα όρια του επιστητού μας οπότε και μπορούμε κριτικά να τα εξετάσουμε. Στην περίπτωση αυτή η ευθύνη «ξεπηδά» από το να εντοπίζει κανείς παρανοχίες στις υιοθετημένες αρχές του και οι οποίες πιθανόν ασκούν βία σε άλλες ομάδες και να τις καταγγέλλει ή να αμφισβητεί την καθολικότητά τους. Με το τρόπο αυτό ο ίδιος καθίσταται υπεύθυνος όσον αφορά την μη άσκηση βίας στους άλλους και συνδράμοντας ενώνοντας την φωνή του με τις καταπιεσμένες ομάδες προς την υπονόμηση των εξουσιαστικών και περιοριστικών αρχών που τις συνθλίβουν. Το μέρος αυτό της ευθύνης υπό την έννοια που μόλις περιέγραψα θα έλεγα πως αποκαθιστά τη σχέση του με τις καταπιεσμένες ομάδες.

[...]Σημαίνει απλώς ότι το «εγώ», το υποφέρειν και το πράττειν του, οι αφηγήσεις και οι παρουσιάσεις του, λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα χωνευτήρι

κοινωνικών σχέσεων, ποικιλοτρόπως εδραιωμένων και επαναλήψιμων, κάποιες από τις οποίες παραμένουν μη ανακτήσιμες, κάποιες μας παραβιάζουν, ρυθμίζουν και περιορίζουν τη δυνατότητά μας να είμαστε διανοητοί στο παρόν. Και όταν τελικά δρούμε και μιλάμε, δεν αποκαλύπτουμε απλώς τον εαυτό μας, αλλά επενεργούμε στις ρυθμίσεις του διανοητού που καθορίζουν ποιος ή ποια θα είναι ένα ομιλούν ον, διαρρηγνύοντας ή αναθεωρώντας τες, σταθεροποιώντας τις νόρμες τους ή αμφισβητώντας την ηγεμονία τους. (Μπάτλερ, 2009, σελ. 204)

Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με την αναγνώριση της μερικής ευθύνης του Άλλου, η οποία μου επιτρέπει να τον δω με γενναιοδωρία, με υπομονή, με ανεκτικότητα, με ελπίδα και με διάθεση συγχωρητικότητας. Αν εμπλουτίσουμε με όλα αυτά τα στοιχεία την έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης αναφορικά με το πως βλέπει ο εκπαιδευτικός την ομάδα προβληματικής γνώσης προκύπτει μια κατά κάποιο τρόπο «ενημερωμένη» ή «γενικευμένη» μορφή της στρατηγικής ενσυναίσθησης. Γενικευμένη όσον αφορά: 1) τις ομάδες που βρίσκονται σε ρήξη: δεν χρειάζεται να τους συνδέει ένα κοινό τραύμα, οπότε η συγκεκριμένη παιδαγωγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ευρύτερου πεδίου διερρηγμένες σχέσεις, και 2) η οπτική των ομάδων (καταπιεστών ή καταπιεσμένων) γίνεται υπό το πρίσμα σχέσεων ηθικής ευθύνης που συνδέουν όπως και να έχει τις ομάδες, υιοθετώντας βλέμμα ταπεινό, γενναιοδωρο, υπομονετικό, ελπιδοφόρο και συγχωρητικό απέναντι στο Άλλο, το οποίο πιθανόν αδικεί, πονά, τραυματίζει ή ακόμα επιθυμεί να εξοντώνει εμένα ή κάποιον άλλον. Πρόκειται για βλέμμα που δεν βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στην ανοχή μιας δυσφορίας στο όνομα της κοινής ανθρωπιάς, χωρίς να εξετάζει ή ρητά να αναφέρει τι περιλαμβάνει η κοινή ανθρωπιά, πως συνδέει τα ανθρώπινα υποκείμενα και τι παραδοχές κάνει σχετικά με τις υποστάσεις στις οποίες αναφέρεται. Σε αυτή την περίπτωση όμως μια τέτοια στάση, η οποία δεν επικρίνει τον άλλο και συνεχίζει να του αναγνωρίζει την ικανότητα να παραμένει κριτικός απέναντι στις αρχές που έχει ιδιοποιηθεί και εφόσον κρίνει να τις αλλάξει, ισοδυναμεί με μια ευκαιρία που δίνεται σε αυτό το Άλλο από το «υπομονετικό Άλλο» να γίνει ο πρώτος ηθικά υπεύθυνος. Η επιμονή δηλαδή να συνεχίζω να βλέπω τον άλλο με όρους ανθρώπινους επειδή η τρωτότητα του και η ανθέλητη έκθεση μου στη σφαίρα των πράξεων του μου θυμίζει την κοινή μας τρωτότητα, αποτελεί τη δεύτερη ευκαιρία ηθικής σύνδεσης μου με το Άλλο, η οποία προβάλλει μέσα από την δυνατότητα που του δίνω να γίνει ο ίδιος ηθικά υπεύθυνος σταματώντας να ασχέι οποιαδήποτε μορφή

βίας στους άλλους. Με τον τρόπο αυτό συνδέομαι ηθικά με την ομάδα που καταπιέζει άλλες ομάδες. Όπως καταλήγει η Μπάτλερ μετά την ανάλυση που κάνει στα λεγόμενα του Λεβινάς για την βία:

Τι θα σήμαινε, σε πείσμα της βίας, να αρνηθούμε να την ανταποδώσουμε; [...] Το γεγονός ότι παραβιαζόμαστε, εξαρχής και παρά τη θέλησή μας είναι το σημάδι μιας τρωτότητας και μιας υποχρέωσης που δεν μπορούμε να αποποιηθούμε κατά το δοκούν. Ο μόνος τρόπος να αμυνόμαστε απέναντι σε αυτή την τρωτότητα είναι να εξυψώνουμε την ακοινωνικότητα του υποκειμένου, τοποθετώντας την πάνω από και ενάντια σε μια δύσκολη και ατίθαση, ίσως ενίοτε και αβάστακτη, σχεσιακότητα. Τι θα μπορούσε να σημαίνει να δημιουργήσουμε μια ηθική από το πεδίο του μη βουλευτικού; Θα μπορούσε να σημαίνει ότι δεν αποκλείσουμε τη δυνατότητα αυτής της πρωταρχικής έκθεσης στον Άλλο, ότι δεν προσπαθούμε να μετατρέψουμε το αθέλητο σε ηθελημένο, αλλά, αντίθετα, ότι εκλαμβάνουμε το ίδιο το αβάστακτο της έκθεσης ως το σημάδι, την υπενθύμιση μιας κοινής τρωτότητας, μιας κοινής σωματικότητας και διακινδύνευσης [...] (Μπάτλερ, 2009, σελ. 157)

Συνεπώς, στο πλαίσιο μιας ηθικής ευθύνης που αναδύεται τόσο από την κριτική των δικών μου αρχών συνδέοντάς με με μη αναγνωρισμένες ομάδες, όσο και από την επιμονή να συνεχίζω να βλέπω το Άλλο με όρους ανθρώπινους, στη βάση μια κοινής τρωτότητας, η οποία μου υπενθυμίζει ότι αθέλητα βρισκόμαστε ο ένας στα χέρια του άλλου και η οποία δημιουργεί τις συνθήκες (γενικευμένη στρατηγική ενσυναίσθηση) να γίνει ο Άλλος ηθικά υπεύθυνος, συνδέοντας με τελικά με τις ομάδες που δεν αναγνωρίζουν ή καταπιέζουν άλλες ομάδες, συνίσταται μια ηθική ευθύνη η οποία αφορά την σχέση μου με όλες ανεξαιρέτως τις ανθρώπινες οντότητες. Ως αποτέλεσμα ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να δει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές που έχουν ρατσιστικές στάσεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ηθική ευθύνη που φέρει ο ίδιος ως ανθρώπινη οντότητα και η οποία στα πλαίσια του λειτουργήματος που ασκεί φέρνοντας τον σε συνθήκες απεύθυνσης με άλλα υποκείμενα, έχει την ευκαιρία να «επικυρωθεί» και να «επικυρώσει»: να επικυρώσει την ηθική ευθύνη των μαθητών εγκαινιάζοντάς την μέσα από δραστηριότητες που υποστηρίζουν τον αναστοχασμό τους και να επικυρωθεί μέσα από την ευκαιρία που προσφέρει στους μαθητές

του να γίνουν ηθικά υπεύθυνοι και η οποία στοιχειοθετείται από την αναγνώριση που τους προσφέρει και τις παραδοχές που υποκινούν μια τέτοια αβάσταχτα αθέλγητα και αβάσταχτα ανθρώπινη αναγνώριση.

5.3 Συμπεράσματα Κεφαλαίου και Συνεισφορά Ευρημάτων

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παραπάνω διερεύνησης αναφορικά με την εφαρμογή τους στο πεδίο της στρατηγικής ενσυναίσθησης προκύπτει ότι:

1. Το κοινό τραύμα το οποίο εκλαμβάνεται στην πρωτότυπη μορφή της στρατηγικής ενσυναίσθησης ως συνθήκη που την υποκινεί και την νοηματοδοτεί, κάτω από την οπτική της μερικής αδιαφάνειας του υποκειμένου που προτείνει η Μπάτλερ καθίσταται προαιρετικό. Δεν χρειάζεται να υπάρχει ένα κοινό τραύμα (π.χ. ένα τραυματικό κοινό παρελθόν) που να ενώνει τις ομάδες οι οποίες έχουν σχέσεις διερρηγμένες για να είναι δυνατή η υποκίνηση της στρατηγικής ενσυναίσθησης. Δεν χρειάζεται δηλαδή να υπάρχει μια αιτία που να έχει δημιουργήσει ρήγμα στις σχέσεις των ομάδων για να γίνεται προσπάθεια συμφιλίωσης στην βάση του τραύματος που από κοινού φέρουν. Στο ευρύτερο πλαίσιο του ρατσισμού συχνά μισεί κάποιος κάποιον άλλον χωρίς να τον έχει γνωρίσει ή χωρίς να τον συνδέει μαζί του κάποιο συγκεκριμένο συμβάν. Στην γενική και ακραία λοιπόν περίπτωση, όπου κανένα τραύμα δεν μας ενώνει, η στρατηγική ενσυναίσθηση απέναντι προς υποκείμενα που καταπιέζουν άλλα υποκείμενα ή εμάς, νοηματοδοτείται εξαιτίας της αθέλγητης σχέσης που μας συνδέει ως οντότητες της ανθρώπινης κοινότητας, μια σχέση την οποία δεν έχουμε διαλέξει και δεν μπορούμε να αποφύγουμε. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως είμαστε καταδικασμένοι να αποτελούμε το αντικείμενο της απεύθυνσης του Άλλου, το οποίο μας ρωτά «Ποιος είσαι;» και αυτό το «εγώ» που εκείνη την στιγμή συγκροτεί τον εαυτό του παραμένοντας πάντα μια αποσπασματική και ατελής αφήγηση του εαυτού του συστήνει ένα «εγώ» το οποίο είναι εξαρτώμενο από το «εσύ» που του απευθύνεται και από τις συνθήκες που καθιστούν διανοητά τα πρόσωπα της σκηνής της απεύθυνσης και μαζί της (αυτο)συγκρότησης. Δεν μπορώ να πω ποιος είμαι αν δεν υπάρχουν εσύ να μου απευθύνεις τον λόγο και δεν μπορώ να πω ακριβώς ποιος είμαι

γιατί πάλι υπάρχουν εσύ που κάνεις τις συνθήκες συγκρότησης μου αδιαφανείς. Συνεπώς, η βασική συνθήκη της αναγνώρισης του Άλλου δεν προϋποθέτει ένα κοινό τραύμα μαζί μου αλλά βασίζεται στην παραδοχή ότι ο Άλλος αποτελεί συνθήκη της συγκρότησης μου.

2. Η αναγνώριση ότι κανείς δεν είναι κάθε φορά ακριβώς ίδιος με αυτό που προσπαθεί να παρουσιάσει ως εαυτό μέσα στον διαθέσιμο λόγο υπονοεί μια υπομονή για τον άλλον όσον αφορά τον τρόπο που επιλέγει να παρουσιάσει τον εαυτό του επιλέγοντας ένα υποσύνολο διαθέσιμων κανονιστικών πλαισίων. Αυτή η αναγνώριση αναιρεί ή καταστέλλει την απαίτηση ο άλλος να παρουσιάζει έναν κλειστό, ολοκληρωμένο και συμπαγή εαυτό, επιτρέποντας του να μπορεί δυναμικά να κρίνει ποιες αρχές θα ιδιοποιείται και ποιες θα απορρίπτει. Υποθέτουμε συνεπώς τους άλλους επειδή παραδεχόμαστε ότι φέρουν εαυτούς που βρίσκονται συνεχώς «σε εξέλιξη», συνεπώς υποθέτουμε τις πράξεις τους ως συνέπειες της διαδικασίας διαμόρφωσης του εαυτού τους. Επιπρόσθετα η αναγνώριση της τρωτότητας των υποκειμένων σε εξουσιαστικές και κάθε είδους κοινωνικές παρεμβολές «επισύρει» επίσης την υπομονή επειδή είναι αποδεκτή η δυσκολία και το ρίσκο που αναλαμβάνει κανείς όταν τολμά να κριτικάρει αυτά τα οποία έχει ιδιοποιηθεί και τα οποία επικυρώνονται από το κοινωνικό του περιβάλλον. Κάτω από την θεώρηση αυτή ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει υπομονή προς τις ρατσιστικές στάσεις των μαθητών, διότι αναγνωρίζει ότι ο εαυτός που παρουσιάζουν είναι τρωτός, θραυσματικός και σε εξέλιξη και ως εκ τούτου είναι ατελής αλλά μπορεί να αλλάξει. Η έννοια της υπομονής συνεπώς μπορεί να προστεθεί στην στρατηγική ενσυναίσθησης ως στοιχείο που αναστέλλει ακραίες πιθανές συναισθηματικές εκρήξεις, όπως είναι ο θυμός, η αίσθηση καταπάτησης του δικαίου, κτλ.
3. Ο Άλλος στην πρωτότυπη μορφή της στρατηγικής ενσυναίσθησης προκαλεί δυσφορία παρόλα αυτά η δυσφορία υπομένεται επειδή αφενός μας ενώνει το κοινό τραύμα θυμίζοντας μας την κοινή ανθρωπιά που μοιραζόμαστε και αφετέρου επειδή μας διακατέχει η διάθεση φροντίδας προς τις καταπιεσμένες ομάδες. Έδειξα παραπάνω ότι η αναγνώριση των ορίων των γνωρίζειν και των ορίων να γνωρίζεις τα όρια του γνωρίζειν, συγκροτεί μια διάθεση γενναιοδωρίας, ταπεινοφροσύνης και συγχωρητικότητας απέναντι στον άλλο, διότι αυτά που βρίσκονται έξω από την σφαίρα του επιστητού του υπερβαίνουν τα εντός του, επομένως παραδέχοντας την μερική α-

διαφάνεια ως στοιχείο και συνθήκη συγκρότησης της ανθρώπινης υπόστασης του γίνομαι επιεικής μαζί του καθώς έχω την ανάγκη να συγχωρεθώ και εγώ από αυτόν για αυτό που δεν γνωρίζω. Επομένως ο εκπαιδευτικός κάτω από την προοπτική που διανοίγει η αναγνώριση των οριών της γνώσης στέκεται γενναιόδωρα, ταπεινά και συγχωρητικά δίπλα στους μαθητές διότι και ο ίδιος ως ον που θέλει την αναγνώριση και όχι την απόρριψη από τους άλλους επιζητεί τις ίδιες συνθήκες αποδοχής από αυτούς.

4. Ο εκπαιδευτικός δεν κατακρίνει την ομάδα στόχο της στρατηγικής ενσυναίσθησης καθώς κάτι τέτοιο αναστέλλει την αυτογνωσία η οποία προάγεται από αναστοχασμό που ευδοκιμεί σε συνθήκες αναστολής κρίσεων. Το στοιχείο της μη γνωστοποίησης της πλευράς υπέρ της οποίας τάσσεται ο εκπαιδευτικός υπάρχει και στην πρωτότυπη στρατηγική ενσυναίσθηση: το νεωτεριστικό στοιχείο που προστίθεται είναι ότι η μη κρίση καθιερώνεται για να μην ακυρώνει έμμεσα ή ακινητοποιεί τη κριτική και αυθόρμητη αντίδραση να υποστηρίζουν τις αρχές τους οι μαθητές, και συνδέεται με τον αναστοχασμό και όχι αποκλειστικά με την πρόωρη αποτράβηξη των τελευταίων από το παράθυρο διαλόγου.
5. Η στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές όπως προδιαγράφεται από τις παραπάνω παραδοχές, φαίνεται ότι ενδυναμώνει την έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης διότι η διάθεση μετα-φροντίδας που εντοπίστηκε στην πρωτότυπη μορφή αποκτά νέες και ευρύτερες διαστάσεις που δεν αφορούν μόνο τη σύνδεση του εκπαιδευτικού με το υποκείμενο της προβληματικής γνώσης με αφορμή τα υποκείμενα της καταπιεσμένης ομάδας. Προκύπτει μια στρατηγική ενσυναίσθηση η οποία προϋποθέτοντας έναν εκπαιδευτικό ηθικά υπεύθυνο αναφορικά με το πως αναγνωρίζει τους μαθητές του, προσφέρει στους τελευταίους την ευκαιρία να καταστήσουν τους εαυτούς τους ηθικά υπεύθυνους κριτικάροντας τις αρχές που έχουν ιδιοποιηθεί και οι οποίες αποτελούν θεωρήσεις που ασχούν βία. Αυτό σημαίνει ότι ύπο το πρίσμα της μπαλερικής ηθικής της ευθύνης, η στρατηγική ενσυναίσθηση αποτελεί παιδαγωγική στο πεδίο της οποίας εξασκείται και εγκαινιάζεται η ηθική ευθύνη των υποκειμένων που λαμβάνουν μέρος: εγκαινιάζεται η ηθική ευθύνη των μαθητών πρώτον ως αποτέλεσμα της ηθικής ευθύνης που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζοντας την τρωτότητα του ανθρώπινου υποκειμένου στο πρόσωπο το δικό του, των καταπιεσμένων ομάδων και αυτών που οι στάσεις τους ευθύνονται για την κατάσταση που

υπόκεινται οι τελευταίοι, και δεύτερον ως επικύρωση της τελευταίας αφού εξαιτίας της προσφέρεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναλάβουν την ηθική ευθύνη και να λογοδοτήσουν για τις πράξεις τους.

Μια τέτοια στρατηγική ενσυναίσθηση «διαμοιράζει» το ηθικό χρέος του εκπαιδευτικού που προκύπτει από τη δυνατότητα της εμπρόθετης δράσης του, όσο περιορισμένη και αν είναι, απέναντι στο καταπιεσμένο Άλλο και στο καταπιέζον Άλλο, συνιστώντας τελικά μια ηθική που συγκροτείται πάνω στην αναγνώριση όλων των υποκειμένων ως διανοητών. Αν επομένως δεν ισχύει η προϋπόθεση ο εκπαιδευτικός να είναι ηθικά υπεύθυνος, με την έννοια της μπατλερικής ηθικής ευθύνης, μια παιδαγωγική όπως η στρατηγική ενσυναίσθηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Και ταυτόχρονα, αν σε στιγμές που αποτελούν αφορμή να αναλάβει κάθε εκπαιδευτικός την ηθική ευθύνη του εαυτού του (και των άλλων), όπως αυτή που εξέτασα στο συγκείμενο της διερεύνησης, δείχνοντας ποιος είναι μέσα από τον τρόπο που θα επιλέξει να φερθεί στους μαθητές του, τελικά δεν την αναλαμβάνει, σημαίνει πως η προσδοκία να χτυπηθεί ο ρατσισμός μέσα από το σχολείο δύσκολα θα ευοδωθεί.

5.4 Γενική Σύνοψη Εργασίας και Συμπεράσματα

It is, in some ways, an outrage to be ethically responsible for one whom one does not choose.

Butler (2005, σελ.91)

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνήθηκε αν η στρατηγική ενσυναίσθηση μπορεί να γενικευτεί σε ένα ευρύτερο συγκείμενο σχέσεων που βρίσκονται σε ρήξη εξαιτίας της ρατσιστικής διάθεσης μιας ομάδας απέναντι σε μία άλλη και όχι μόνο υπό την συνθήκη ότι οι δύο ομάδες συνδέονται μέσω ενός κοινού τραύματος. Επιπρόσθετα εξετάστηκε τι μπορεί να σημαίνει η προϋπόθεση της κοινής ανθρωπιάς, την οποία περιλαμβάνει η πρωτότυπη έννοια της στρατηγικής ενσυναίσθησης χωρίς όμως ρητά να αναφέρει τις παραδοχές που την συνιστούν. Η διερεύνηση αυτή επιτελέστηκε υπό το πρίσμα της μπατλερικής ηθικής της ευθύνης. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι η στρατηγική ενσυναίσθηση μπορεί

να βρει εφαρμογή σε ένα γενικευμένο πλαίσιο ρατσιστικού διχασμού, όταν λαμβάνεται υπόψιν η μερική αδιαφάνεια των υποκειμένων ως προς τον εαυτό τους, η οποία αποτελεί συνθήκη συγκρότησης του «εαυτού» τους και την ίδια στιγμή συνθήκη υπό την οποία μπορούν να λογοδοτούν για τις πράξεις τους εφόσον αυτές απορρέουν από την δυνατότητα σύναψης σχέσεων μεταξύ τους. Η αναγνώριση της μερικής αδιαφάνειας των υποκειμένων προς τον εαυτό τους οδήγησε σε ένα σύνολο από διαπιστώσεις αναφορικά με το πως και γιατί ένα υποκείμενο δρα όπως δρα, δεδομένης μιας αβάσταχτης και ανθέλητης σχέσης με τα υπόλοιπα υποκείμενα, τα ποικίλα κανονιστικά πλαίσια και τις κοινωνικές νόρμες, τα οποία συνολικά συνιστούν το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαρκώς διαμορφώνεται.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η στρατηγική ενσυναίσθηση ως αντιρατσιστική παιδαγωγική προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό ο οποίος είναι ηθικά υπεύθυνος υπό την έννοια της ηθικής ευθύνης που ορίζει η Μπάτλερ. Η ηθική ευθύνη εντοπίζεται στην αναγνώριση που προσφέρει σε όλους μαθητές του, ανεξάρτητα από τις αρχές που έχουν ιδιοποιηθεί και οι οποίες πιθανόν δεν είναι σύμφωνες με τις κοινά αποδεκτές ηθικές αρχές, όπως είναι αυτές της ισότητας, της δικαιοσύνης, του δικαιώματος στην διαφορετικότητα (π.χ. τάσσονται κατά των μεταναστών ή της πολυπολιτισμικότητας) ή είναι σύμφωνες με κοινά αποδεκτές νόρμες οι οποίες όμως ασκούν ηθική βία σε αυτούς που μέμφονται την οικουμενικότητα τους (π.χ. η αξίωση της ετεροσεξουαλικότητας ως σεξουαλικής νόρμας ασκεί ηθική βία σε όσους παρεκκλίνουν από τον κανόνα). Ένας ηθικά υπεύθυνος εκπαιδευτικός βλέπει τους μαθητές αυτούς με διάθεση υπομονής, γενναιοδωρίας, ταπεινότητας και συγχωρητικότητας δημιουργώντας τις συνθήκες μέσα από τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η στρατηγική ενσυναίσθηση. Μια τέτοια όμως στρατηγική ενσυναίσθηση η οποία λαμβάνει υπόψιν τόσο την συναισθηματική όσο και την ηθική διάσταση των παραμέτρων του προβλήματος, πιθανόν να καθιστά πιο σαφή τη στάση που οφείλει να έχει υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές του αν διατίθεται να εφαρμόσει την παιδαγωγική αυτή στην τάξη και ως εκ τούτου ίσως καθιστά πιο πιθανή την επιτυχία της.

Η υπόσχεση που δίνει η στρατηγική ενσυναίσθηση υπό το πρίσμα της ηθικής της ευθύνης φάνηκε ότι δεν περιορίζεται μόνο στην αλλαγή στάσεων των μαθητών. Πρόκειται για μια σκηνή όπου εκπαιδευτικός και μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικυρώσουν ή να εγκαιριάσουν την ηθική τους υπευθυνότητα μέσα από μια σχέση, η οποία 1) προϋποθέτει ο πρώτος να έχει την διάθεση να αναλάβει την ηθική ευθύνη των πράξεων του μέσω

του πως θα αποκριθεί (φερθεί) στους δεύτερους, 2) δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γίνουν ηθικά υπεύθυνοι αμφισβητώντας τις αρχές που μέχρι τώρα υπηρετούσαν και 3) δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να επικυρώσει την ηθική του υπευθυνότητα σε ένα συγκείμενο πολυπλοκότερο από αυτό που πιθανόν να έχει συνηθίσει να λογοδοτεί: η φωνή της απεύθυνσης προέρχεται όχι (μόνο) από κάποιον που βασανίζεται αλλά από κάποιον που βασανίζει. Το τι αναγνώριση θα προσφέρει σε αυτή τη φωνή αποτελεί την ευκαιρία του να αποδείξει ότι η ηθική του υπευθυνότητα αφορά την απόκριση προς όλες τις ανθρώπινες οντότητες, άρα και για αυτό είναι ηθική. Και η επιβεβαίωση της ηθικής υπευθυνότητας γίνεται ακριβώς επειδή αναστέλλοντας κάθε προϋπόθεση για αναγνώριση, δίνει την δυνατότητα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να γίνουν και οι ίδιοι ηθικά υπεύθυνοι.

Στα ευρήματα αυτά αν προστεθούν και εκείνα του Κεφαλαίου 4 προκύπτει μια γενικευμένη μορφή της στρατηγικής ενσυναίσθησης η οποία συνδυάζει συναισθηματικά, ηθικά και στρατηγικά στοιχεία. Η ενσυναίσθηση αυτή αποδείχτηκε ότι είναι ευσπλαχνική για την καταπιεσμένη ομάδα καθώς πληρεί τις συνθήκες που περιλαμβάνει το εννοιολογικό πλαίσιο του [Maxwell \(2008\)](#) και μετα-ευσπλαχνική για την ομάδα που διατηρεί ρατσιστικές αντιλήψεις. Η κύρια διαφορά της μετα-ευσπλαχνικής από την ευσπλαχνική εντοπίστηκε στο ότι η πρώτη δεν περιλαμβάνει την διάθεση φροντίδας προς το αντικείμενο της ενσυναίσθησης, η οποία όπως είδαμε στο 4.4 επιδιώκει να το απαλλάξει ή να το ελαφρύνει από τη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Πρόκειται για μια ποιοτικά διαφορετικού είδους φροντίδα, η οποία ορίστηκε ως μετα-φροντίδα και ο ρόλος της αποδείχτηκε ότι αφενός είναι στρατηγικός επειδή αποτελεί το μέσο για να ελευθερωθεί η καταπιεσμένη ομάδα από τα δεσμά που της έχουν επιβληθεί, αφετέρου αποτελεί το «διαπιστευτήριο» ή την επισφράγιση της ηθικής υπευθυνότητας του εκπαιδευτικού όσον αφορά το ποιος τελικά είναι και πως ανταποκρίνεται στην απεύθυνση του άλλου. Η μετα-φροντίδα συνεπώς είναι και εργαλειακή επειδή υποκινείται από την συναισθηματική διάθεση προκειμένου να βοηθήσει κανείς κάποιον που υποφέρει, αλλά και ηθική διότι το πως αναγνωρίζει κανείς τον άλλο αποτελεί το καθοριστικό στοιχείο της συγκρότησης του εαυτού του. Και εδώ ο ρόλος της έννοιας της ηθικής της ευθύνης ήταν καταλυτικός αναφορικά με το πως μπορεί να δει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές με όρους ανθρώπινους. Η αναγνώριση της τρωτότητας της ανθρώπινης φύσης που προκύπτει από την μερική αδιαφάνεια του εαυτού, και της σχεσιακότητας που ρίχνει τον έναν στα χέρια του άλλου αθέλγητα, αποτέλεσαν τους

κύριους άξονες γύρω από τους οποίους συγκροτήθηκε το πλαίσιο που καθιστά τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή ανθρώπινη. Όσον αφορά τις συνιστώσες της μετα-φροντίδας, διακρίνονται η υπομονή, η γενναιοδωρία, η ελπίδα και η συγχωρητικότητα οι οποίες αναστέλλουν ως κάποιο βαθμό την αυθόρμητη δυσφορία που δημιουργούν στάσεις σκληρές ή άδικες απέναντι σε άλλα υποκείμενα. Συνεπώς, φροντίδα και μετα-φροντίδα συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται εντός της στρατηγικής ενσυναίσθησης, μέσα από μια αδιαχώριστη σχέση που η παρουσία της μίας προϋποθέτει την άλλη και στο πρόσωπο όλων των συντελεστών της σχέσης αναγνωρίζεται ομοιόμορφα και ισότιμα το «δικαίωμα» να αποτελούν αντικείμενα ηθικής ευθύνης προσφέροντας τους επιπρόσθετα την «ευκαιρία» να μπορούν να επαληθεύουν την ηθική υπευθυνότητα τους.

Αναντίρρητα κάθε ανθρώπινη υπόσταση συγκροτείται από ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο χρώμα συναισθημάτων που υποκινούνται και απευθύνονται από και προς πρόσωπα και καταστάσεις, και αρχών τις οποίες μάχεται το υποκείμενο να ιδιοποιηθεί κατά τρόπο «βιώσιμο». Επομένως, η γενίκευση της στρατηγικής ενσυναίσθησης σε ένα ευρύτερο συγκείμενο εφαρμογής και λαμβάνοντας υπόψιν ένα ευρύτερο χρώμα παραγόντων, (συναισθηματικών, στρατηγικών και ηθικών), που μεσολαβεί στο πως ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τους μαθητές του και πως εφαρμόζει την συγκεκριμένη παιδαγωγική του σε συνεργασία με αυτούς, πιθανόν να την καθιστά περισσότερο αποτελεσματική και ρεαλιστικά εφαρμόσιμη όταν ξεκαρφώνεται από το κάδρο της θεωρίας και συστήνεται στην τάξη.

Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων (σελ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.
- Gellner, E. (1992). Τι είναι έθνος; (Ό. Λαφαζάνη, Μεταφρ.) Έθνη και Εθνικισμός (σελ. 102-118). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Έ. (1997α). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: 'εμείς' και οι 'άλλοι'. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Έ. (2007). Διδάσκοντας Ιστορία. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2004). Ετερογένεια και σχολείο. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2011). Εισαγωγή: Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Στο: Ν. Α. Αλεξάνδρα Ανδρούσου (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (σελ. 9-28). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Άντερσον, Μ. (1997). Φαντασιακές κοινότητες: Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού (Π. Χαντζαρούλα, Μεταφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ασκούνη, Ν. (1997). "Μια μακρά πορεία στο χρόνο...": οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σελ. 442-489). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Παιδαγωγικός Λόγος*(3), σελ. 23-30.
- Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2003). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση (Τόμος Α: Γενική Περιγραφή)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ).
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο: Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 13-26). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζεμπύλας, Μ. (2009, Φεβρουάριος). Το Διαπολιτισμικό Σχολείο Μέσα από το Πρίσμα της Κριτικής Θεώρησης (σελ. 62-63). Το ΡΕΥΜΑ.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1994). Η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής. *Διαπολιτισμική αγωγή* (σελ 11-47). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραφύλλης, Α. (2006). Το προφίλ τουτης Έλληναίδας μουσουλμάνουας φοιτητήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. 4ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, 6-8 Οκτωβρίου, Πάτρα.
- Μάγος, Κ. (2005). "Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους": Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. 8ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005.
- Μαυράτσας, Κ. (1998). Θεωρητικά προβλήματα και μεθοδολογικές αρχές. Στο Π. Λέκκας (Επιμ.), *Όψεις του Ελληνικού Εθνικισμού στην Κύπρο* (σελ. 25-55). Αθήνα: Κατάρτι.
- Μπάτλερ, Τ. (2009). *Λογοδοτώντας για τον εαυτό*. Αθανασίου, Α (Επιμ.), Λαλιώτης, Μ. (Μεταφ). Αθήνα: Εκκρεμές.

- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, ΕΠΠΑΣ.
- Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση - Αποτίμηση της υπάρχουσας Κατάστασης, Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, Εμπειρογνωμοσύνη. Retrieved from <http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20%28Skourtou%20et%20al.%29.pdf>
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). Εισαγωγή. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σελ. 13-26). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. (2004). Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Χαραλάμπους, Π., & Παπαμιχαήλ, Ε. (2008). Αναλυτικά προγράμματα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο Μ. Ζερπύλας (Επιμ.), Θεματική Ενότητα ΕΠΑ 70: Εκπαιδευτική Πολιτική και Αναλυτικά Προγράμματα, Τόμος Β' (σελ. 461-509). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Paper presented at the 12ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας", Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009.

Αγγλικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abdallah-Preteille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5):475–483. (σελ. 37)
- Adams, G. (1978). Racial membership and physical attractiveness effects on preschool teacher's expectations. *Child Study Journal*, 8(1):29–41. (σελ. 23)
- Adorno, T. (2005). *Minima Moralia*. Verso. (σελ. 3)
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge. (σελ. 46)
- Ahmed, S. (2005). The skin of the community: Affect and boundary formation. In Chanter, T. & Ziarek, E. P., editors, *Revolt, Affect, Collectivity: The Unstable Boundaries Of Kristeva's Polis*, (Sunny Series in Gender Theory). State University of New York Press. (σελ. 53)
- Albert, R. D. & Triandis, H. C. (1985). Intercultural education for multicultural societies: Critical issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(3):319 – 337. (σελ. 37)
- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley. (σελ. 28)
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (1994). Introduction. In Alred, G., Byram, M., & Fleming, M., editors, *Intercultural Experience and Education*, pages 1–13. *Multilingual Matters*. (σελ. 37)
- Anderson, K. & Smith, S. J. (2001). Editorial: Emotional geographies. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26(1):7–10. (σελ. 53)
- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2003). Forging a multicultural education ethos in cyprus: Reflections on policy and practice. *Intercultural Education*, 14(1):57–66. (σελ. 37)
- Apple, M. (1992). *Ideology and Curriculum*. RoutledgeFalmer, 3 edition. (σελ. 30)

- Archer, L. & Yamashita, H. (2003). 'knowing their limits'? identities, inequalities and inner city school leavers' post-16 aspirations. *Journal of Education Policy*, 18(1):53–69. (σελ. 23)
- Aronson, J., Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (1998). Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women. In Swim, J. K. & Stangor, C., editors, *Prejudice: The target's perspective*, pages 83–103. Academic Press. (σελ. 23)
- Artz, J. M. (2000). The role of emotion in reason: And its implications for computer ethics. *SIGCAS Comput. Soc.*, 30(1):14–16. (σελ. 44)
- Augoustinos, M. & Walker, M. (1995). Stereotypes, prejudice and intergroup attributions. In Augoustinos, M. & Walker, M., editors, *Social Cognition: An integrated Introduction*. SAGE Publications Inc. (σελ. 22, 27, 28)
- Balibar, E. (1991). Is There a 'Neo-Racism'?, pages 17–28. Verso. (σελ. 40)
- Balibar, E. & Wallerstein, I. M. (1991). *Race, nation, class: ambiguous identities*. Verso. (σελ. 55)
- Bank, J. A. (1998). Multiculturalism's five dimensions. (σελ. 34)
- Banks, A. J. (2014). We all have feelings about race and racism. [Online; posted 3 July 2014]. (σελ. 45)
- Banks, A. J. & Valentino, N. A. (2012). Emotional substrates of white racial attitudes. *American Journal of Political Science*, 56(2):286–297. (σελ. 45)
- Banks, J. A. (1993). Chapter 1: Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1):3–49. (σελ. 34)
- Barker, M. (1981). *The New Racism*. Junction Books. (σελ. 40)
- Batziou, A. (2011). Framing 'otherness' in press photographs: The case of immigrants in greece and spain. *Journal of Media Practice*, 12(1):41–60. (σελ. 39)
- Berky, B. & Barbre, C. (2000). The clown's use of empathy: An interview with bob berky. *Journal of Religion and Health*, 39(3):239–246. (σελ. 10)

- Berman, G. & Paradies, Y. (2010). Racism, disadvantage and multiculturalism: towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, 33(2):214–232. (σελ. 38)
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3):162–166. (σελ. 23)
- Blum, L. (1980). Compassion. In Rorty, A., editor, *Explaining Emotions*. University of California Press. (σελ. 66, 67, 71, 72)
- Blum, L. (2009). *Friendship, Altruism and Morality*. Routledge Revivals. Taylor & Francis. (σελ. 65, 75)
- Blumer, M. & Somolos, J. (1999). *Racism*. Oxford University Press. (σελ. 55)
- Bobo, L. D. & Fox, C. (2003). Race, racism, and discrimination: Bridging problems, methods, and theory in social psychological research. *Social Psychology Quarterly*, 66(4):pp. 319–332. (σελ. 22)
- Bochaca, J. G. (2006). Ethnic minorities and the spanish and catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(2):261 – 279. (σελ. 37)
- Boler, M. (1997). The risks of empathy: Interrogating multiculturalism's gaze. *Cultural Studies*, 11(2):253–273. (σελ. 14, 49)
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Psychology Press. (σελ. 61)
- Boler, M., Zembylas, M., & Tryfonas, P. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice*, pages 110–136. (σελ. 60)
- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3):139–153. (σελ. 15)
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist america revisited. *Sociology of Education*, 75(1):pp. 1–18. (σελ. 30)
- Brown, R. (2000). Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6):745–778. (σελ. 26)

- Butler, J. (2005). Giving an account of oneself. (σελ. x, 3, 13, 14, 16, 20, 49, 99, 120)
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship, pages 109–129. *Multilingual Matters*. (σελ. 37)
- Carr, P. R. & Klassen, T. R. (1996). The role of racial minority teachers in anti-racist education. *Canadian Ethnic Studies / Études ethniques au Canada*, 28(2):126–138. (σελ. 38)
- Chatard, A., Selimbegovic, L., Konan, P., & Mugny, G. (2008). Performance boosts in the classroom: Stereotype endorsement and prejudice moderate stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5):1421–1424. (σελ. 24)
- Cheng, M. & Soudack, A. (1994). Antiracist education : a literature review. Toronto Board of Education. (σελ. 38, 42)
- Cohen, G. L. & Steele, C. M. (2002). A barrier of mistrust: How negative stereotypes affect cross-race mentoring. In Swim, J. K. & Stangor, C., editors, *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, pages 303–327. Academic Press. (σελ. 25)
- Contrada, R. J., Ashmore, R. D., Gary, M. L., Coups, E., Egeth, J. D., Sewell, A., Ewell, K., Goyal, T. M., & Chasse, V. (2000). Ethnicity-related sources of stress and their effects on well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4):136–139. (σελ. 23)
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3):245–257. (σελ. 34)
- Crocker, J. (1999). Social stigma and self-esteem: Situational construction of self-worth. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1):89–107. (σελ. 23)
- Croizet, J.-C. & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6):588–594. (σελ. 23)
- Crozier, G. (1994). Teachers' power, antiracist education and the need for pupil involvement. *International Studies in Sociology of Education*, 4(2):213–228. (σελ. 42)
- Damasio, A. R. (1996). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Papermac. (σελ. 44)

- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press. (σελ. 66)
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1):5–18. (σελ. 29)
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1):75–98. (σελ. 23)
- Dimakos, I. C. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3):307–316. (σελ. 25)
- Dolby, N. (2013). Empathy and the creative university. In Peters, M. & Besley, T., editors, *The Creative University, Creative Education*, pages 119–130. SensePublishers. (σελ. 11)
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. P. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L., editors, *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1: Theory; Vol. 2: Research; Vol. 3: Application. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (σελ. 66)
- Ellinas, A. A. (2013). The rise of golden dawn: The new face of the far right in greece. *South European Society and Politics*, 18(4):543–565. (σελ. 39)
- Figgou, L., Sapountzis, A., Bozatzis, N., Gardikiotis, A., & Pantazis, P. (2011). Constructing the stereotype of immigrants' criminality: Accounts of fear and risk in talk about immigration to greece. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(2):164–177. (σελ. 39)
- Fish, S. (1997). Boutique multiculturalism, or why liberals are incapable of thinking about hate speech. *Critical Inquiry*, 23(2):pp. 378–395. (σελ. 38)
- Gain, C. (2000). Antiracist education in 'white' areas: The limits and possibilities of change. *Race Ethnicity and Education*, 3(1):65–81. (σελ. 42)
- Gellner, E. & Breuilly, J. (2008). *Nations and nationalism*. Cornell University Press. (σελ. 55)
- Georgis, D. & Kennedy, R. (2009). Touched by injury: toward an educational theory of anti-racist humanism. *Ethics and Education*, 4(1):19–30. (σελ. 59)

- Gidoomal, R. (2003). Multicultural societies and futures of dialogue. *Futures*, 35(10):1055 – 1066. (σελ. 37)
- Giroux, H. A. (1992). Post-colonial ruptures and democratic possibilities: Multiculturalism as anti-racist pedagogy. *Cultural Critique*, (21):pp. 5–39. (σελ. 38)
- Good, T. L. & Nichols, S. L. (2001). Expectancy effects in the classroom: A special focus on improving the reading performance of minority students in first-grade classrooms. *Educational Psychologist*, 36(2):113–126. (σελ. 23)
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: the depoliticizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2):163–177. (σελ. 38)
- Griffiths, M. (2009). Critical approaches in qualitative educational research: The relation of some theoretical and methodological approaches to these issues. Workingpaper <import-model: Workingpaperimportmodel>. (σελ. 16)
- Harari, H. & McDavid, J. W. (1973). Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, 65(2):222–225. (σελ. 23)
- Hartley, B. L. & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development*, 84(5):1716–1733. (σελ. 23)
- Heid, H. (2005). The domestication of critique: Problems of justifying the critical in the context of educationally relevant thought and action. In Heyting, F. & Winch, C., editors, *Conformism and critique in liberal society*. Blackwells. (σελ. 17)
- Hodolidou, E., Chronaki, A., Frangoulidou, F. and Kelepouri, M., & Kipouropoulou, E. (2003). Examining national identity through school discourse. In University of the Aegean on the Island of Rhodes, Greece, 2-5 July 2003), volume 1, pages 661–676. UniversityPress.com. (σελ. 37)
- Hoff, K. & Pandey, P. (2006). Discrimination, social identity, and durable inequalities. *American Economic Review*, 96(2):206–211. (σελ. 23)
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. (σελ. 66)

- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4):pp. 255–269. (σελ. 27)
- Hook, D. (2005). A critical psychology of the postcolonial. *Theory & Psychology*, 15(4):475–503. (σελ. 44)
- Inzlicht, M., Tullett, A. M., Legault, L., & Kang, S. K. (2011). Lingered effects: Stereotype threat hurts more than you think. *Social Issues and Policy Review*, 5(1):227–256. (σελ. 23)
- Ivits, S. (2009). Disturbing the comfortable: an ethical inquiry into pedagogies of discomfort and crisis. Master's thesis, The University of British Columbia, Vancouver. (σελ. 17)
- Johnston, L. (1996). Resisting change: information-seeking and stereotype change. *European Journal of Social Psychology*, 26(5):799–825. (σελ. 30)
- Johnston, L., Hewstone, M., Pendry, L., & Frankish, C. (1994). Cognitive models of stereotype change (4): Motivational and cognitive influences. *European Journal of Social Psychology*, 24(2):237–265. (σελ. 30)
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy, pages 281–388. (σελ. 23)
- Jussim, L. J. & Eccles, J. (1995). Are teacher expectations biased by students' gender, social class, or ethnicity? In Lee, Y.-T., Jussim, L. J., & McCauley, C. R., editors, *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences*, pages 245–271. American Psychological Association. (σελ. 23)
- Kehoe, J. & Mansfield, E. (1993). The limitations of multicultural education and antiracist education. *Multiculturalism*, 15:3–7. (σελ. 42)
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2):pp. 133–146. (σελ. 30)
- Law, M., Stewart, D., Letts, L., Pollock, N., Bosch, J., & Westmorland, M. (1998). Guidelines for critical review of qualitative studies. McMaster University Occupational Therapy Evidence-Based Practice Research Group. (σελ. 15)

- Lawrence, C. R. (1987). The id, the ego, and equal protection: Reckoning with unconscious racism. *Stanford Law Review*, 39(2):317–388. (σελ. 25, 30)
- Leeman, Y. & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in australia and the netherlands. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(1):57–72. (σελ. 38)
- Lentin, A. (2005). Replacing ‘race’, historicizing ‘culture’ in multiculturalism. *Patterns of Prejudice*, 39(4):379–396. (σελ. 38)
- Liang, B., Grossman, J. M., & Deguchi, M. (2007). Chinese american middle school youths’ experiences of discrimination and stereotyping. *Qualitative Research in Psychology*, 4(1-2):187–205. (σελ. 24)
- Lindquist, J. (2004). Class affects, classroom affectations: Working through the paradoxes of strategic empathy. *College English*, 67(2):187–209. (σελ. 56)
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. George Allen and Unwin. (σελ. 22)
- Loacker, B. & Muhr, S. (2009). How can i become a responsible subject? towards a practice-based ethics of responsiveness. *Journal of Business Ethics*, 90(2):265–277. (σελ. 49)
- Locke, V., MacLeod, C., & Walker, I. (1994). Automatic and controlled activation of stereotypes: Individual differences associated with prejudice. *British Journal of Social Psychology*, 33(1):29–46. (σελ. 29)
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press. (σελ. 46)
- Maass, A. & Cadinu, M. (2003). Stereotype threat: When minority members underperform. *European Review of Social Psychology*, 14(1):243–275. (σελ. 23)
- Macgillivray, I. K. (2005). Using cartoons to teach students about stereotypes and discrimination: One teacher’s lessons from south park. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2(1):133–147. (σελ. 30)
- Mansfield, E. & Kehoe, J. (1994). A critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation*, 19(4):418–430. (σελ. 38)
- Markakis, K., Frankel, R., Beckman, H., & Suchman, A. (1999). Teaching empathy: it can be done. (σελ. 11)

- Mastro, D. E., Behm-Morawitz, E., & Kopacz, M. A. (2008). Exposure to television portrayals of latinos: The implications of aversive racism and social identity theory. *Human Communication Research*, 34(1):1–27. (σελ. 30)
- Matsas, S.-M. (2013). Greece at the boiling point. *Critique*, 41(3):437–443. (σελ. 39)
- Maxwell, B. (2008). A conceptual and empirical sketch of compassionate empathy. In *Professional Ethics Education: Studies in Compassionate Empathy*, pages 45–72. Springer Netherlands. (σελ. x, 13, 15, 17, 20, 49, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 95, 97, 122)
- McKown, C. & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74(2):pp. 498–515. (σελ. 23)
- Miles, R. (1990). *Racism after "Race relations"*. Routledge. (σελ. 28)
- Olneck, M. R. (1990). The recurring dream: Symbolism and ideology in intercultural and multicultural education. *American Journal of Education*, 98(2):147–174. (σελ. 38)
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in greece. *Intercultural Education*, 18(2):99–110. (σελ. 25)
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in greece: Needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3):317–329. (σελ. 34)
- Pascoe, E. & LS., R. (2009). Perceived discrimination and health: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 135(4):531–554. (σελ. 23)
- Perotti, A. (1994). The impact of the council of europe's recommendations on intercultural education in european school systems. *European Journal of Intercultural studies*, 5(1):9–17. (σελ. 34)
- Phillips, C. (2011). Institutional racism and ethnic inequalities: An expanded multilevel framework. *Journal of Social Policy*, 40:173–192. (σελ. 41)
- Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education Epistemological and Semantic Aspects*, pages 12–30. Routledge. (σελ. 37)
- Quadflieg, S. & Macrae, C. N. (2011). Stereotypes and stereotyping: What's the brain got to do with it? *European Review of Social Psychology*, 22(1):215–273. (σελ. 26)

- Ramsey, P., Williams, L., & Vold, E. (2003). *Intercultural and Multicultural Education Epistemological and Semantic Aspects*, pages 12–30. RoutledgeFalmer, 2 edition. (σελ. 38)
- Rattansi, A. (1992). ‘Multiculturalism’ and ‘antiracism’: a binary opposition?, pages 24–48. Sage Publications. (σελ. 38)
- Rinehart, J. W. (1963). The meaning of stereotypes. *Theory Into Practice*, 2(3):136–143. (σελ. 24)
- Romm, J. (2007). Teaching empathy, learning about equanimity. *Archives of Women’s Mental Health*, 10(3):91–92. (σελ. 11)
- Ryan, J. (2003). Educational administrators’ perceptions of racism in diverse school contexts. *Race Ethnicity and Education*, 6(2):145–164. (σελ. 25)
- Sarafidou, J.-O., Govaris, C., & Loumakou, M. (2013). The subtle–blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*, 24(3):264–276. (σελ. 25)
- Short, G. (1996). Antiracist education, multiculturalism and the new racism. *Educational Review*, 48(1):65–77. (σελ. 40, 42)
- Smith, A. (2004). *The Antiquity of Nations*. Polity Press. (σελ. 55)
- Solorzano, D. G. (1997). Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 24(3):5–19. (σελ. 25, 29, 30)
- Srivastava, S. (2006). Tears, fears and careers: Anti-racism and emotion in social movement organizations. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 31(1):pp. 55–90. (σελ. 46, 49)
- Stangor, C. & Lange, L. (1994). Mental representations of social groups: Advances in understanding stereotypes and stereotyping. *Advances in Experimental Social Psychology*, 26:357–416. (σελ. 23)
- Stephan, W. G. & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4):729–743. (σελ. 24)

- Stewart, B. D. & Payne, B. K. (2008). Bringing automatic stereotyping under control: Implementation intentions as efficient means of thought control. *Personality and Social Psychology Bulletin*. (σελ. 30)
- Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14(1):77–91. (σελ. 36)
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11. (σελ. 36)
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2):65–93. (σελ. 24, 25, 31)
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict, volume 33. (σελ. 24, 25, 31)
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31(3):pp. 300–311. (σελ. 30)
- Thompson, A. (1997). For: Anti-racist education. *Curriculum Inquiry*, 27(1):7–44. (σελ. 38, 42)
- Troves, P. (1987). Antiracist, multicultural and socialist education. *Wasafiri*, 3(6-7):14–18. (σελ. 38)
- Troyna, B. (1987). Beyond multiculturalism: towards the enactment of antiracist education in policy, provision and pedagogy. *Oxford Review of Education*, 13(3):307–320. (σελ. 38)
- Troyna, B. (1992). Can you see the join? an historical analysis of multicultural and antiracist education policies. In Gill, D., Mayor, B., & Blair, M., editors, *Racism and education: Structures and strategies*, pages 63–91. Sage Publications. (σελ. 38)
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self categorization theories, pages 6–34. Wiley-Blackwell, Oxford, UK. (σελ. 26)
- Turner, J. C. & Oakes, P. J. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25(3):237–252. (σελ. 26)

- UNESCO (1994). The salamanca statement and framework for action on special education. UNESCO. (σελ. 37)
- van den Berghe, P. L. (1997). Rehabilitating stereotypes. *Ethnic and Racial Studies*, 20(1):1–16. (σελ. 27)
- Wansbrough, P. (2011). How racism impacts the response to emotional abuse. [Online, 2011-11-16 14:26, Springtide Resources]. (σελ. 45)
- Weber, Reneé; Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5):961–977. (σελ. 30)
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *Academy of management review*, 14(4):490–495. (σελ. 17)
- Wichman, A. L. (2012). Uncertainty threat can cause stereotyping. *SAGE Open*, 2(2). (σελ. 30)
- Zembylas, M. (2008). *The politics of trauma in education*. Palgrave Macmillan New York. (σελ. 54)
- Zembylas, M. (2009). Global economies of fear: affect, politics and pedagogical implications. *Critical Studies in Education*, 50(2):187–199. (σελ. 54)
- Zembylas, M. (2010). Pedagogic struggles to enhance inclusion and reconciliation in a divided community. *Ethnography and Education*, 5(3):277–292. (σελ. 11)
- Zembylas, M. (2011). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, 4(3):151 – 159. *Emotional Geographies of Education*. (σελ. 53, 55)
- Zembylas, M. (2012). Pedagogies of strategic empathy: navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 17(2):113–125. (σελ. 12, 13, 44, 48, 49, 51, 56, 59, 61, 62, 79, 83, 87, 94, 95, 96)
- Zembylas, M. (2013a). The “crisis of pity” and the radicalization of solidarity: Toward critical pedagogies of compassion. *Educational Studies*, 49(6):504–521. (σελ. 44)

- Zembylas, M. (2013b). The emotional complexities of “our” and “their” loss: The vicissitudes of teaching about/for empathy in a conflicting society. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(1):19–37. (σελ. 11)
- Zembylas, M. & Boler, M. (2002). On the spirit of patriotism: Challenges of a " pedagogy of discomfort". *The Teachers College Record*. (σελ. 60)
- Zembylas, M. & Chubbuck, S. (2009). Emotions and social inequalities: Mobilizing emotions for social justice education. In Schutz, P. A. & Zembylas, M., editors, *Advances in Teacher Emotion Research*, pages 343–363. Springer US. (σελ. 44)